



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور طاهر مولاي - بسعيدة -
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية
قسم العلوم الاجتماعية والإنسانية
شعبة علوم التربية



مذكرة لنيل شهادة ماستر (LMD)

تخصص إرشاد وتوجيه

بعنوان:

المعاملة الوالدية ومدى ارتباطها بالسلوك العدواني
للأبناء المراهقين
دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ التعليم الثانوي
(ولاية سعيدة نموذجاً)

تحت إشراف الدكتور:

* شرفي علي

من إعداد الطالبة الباحثة:

* بن عدلة صبرين

2016 / 2015

ملخص البحث:

تبحث الدراسة الحالية في موضوع المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور السلوك العدوانى للأبناء لدى المراهقين والتي تضم مفاهيم أساسية هي: المعاملة الوالدية التي تمثل المتغير المستقل والسلوك العدوانى الذي يمثل المتغير التابع. وتهدف الدراسة إلى التحقق من وجود علاقة أو عدمها بين المعاملة الوالدية التي يتبعها الأب والأم وظهور السلوك العدوانى لدى أبنائهم المراهقين ومنه تم وضع الفرضيات التالية التي تم التأكد منها وهي كما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة السلوك العدوانى باختلاف جنس الأبناء (ذكر- أنثى).

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدوانى تبعاً لمتغير العمر؟

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمى للوالدين.

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة السلوك العدوانى للأبناء تبعاً لطبيعة السكن.

أجريت الدراسة على عينة 150 تلميذ وتلميذة من بينهم 106 ذكور و 44 إناث يتراوح سنهم ما بين 16-19 سنة. في 5 ثانويات من بين 11 ثانوية بولاية سعيدة.

اعتمدت الباحثة في جمع البيانات من العينة على مقياسين هما:

- مقياس أساليب المعاملة الوالدية.

- مقياس السلوك العدوانى.

وتم تحليل البيانات بواسطة البرنامج الإحصائى (*SPSS V20*) بحساب أساليب

إحصائية هي: التكرار، النسب المئوية، المتوسط الحسابى والانحراف المعيارى ومعامل الارتباط (*Pearson*)، ومن أهم النتائج المتوصل إليها:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدوانى باختلاف جنس الأبناء (ذكر - أنثى).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدوانى تبعاً لمتغير السن.

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمى للوالدين.

4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدوانى للأبناء تبعاً لطبيعة السكن.

فهرس المحتويات

أ.....	دعاء
ب.....	كلمة شكر
ج.....	إهداء
ه.....	ملخص البحث
و.....	قائمة الجداول والأشكال
01.....	مقدمة

الفصل الأول: تقديم البحث

04.....	- تمهيد
04.....	- إشكالية البحث
07.....	- فرضيات البحث
07.....	- أهداف الدراسة
08.....	- أهمية الدراسة
09.....	- دواعي اختبار الموضوع
11.....	- المفاهيم الإجرائية
11.....	1- المعاملة الوالدية
12.....	2- السلوك العدواني
13.....	3- المرحلة الثانوية
14.....	4- المراهقة

الفصل الثاني: الدراسات السابقة

16.....	- تمهيد
16.....	- الدراسات العربية
22.....	- الدراسات الأجنبية
24.....	- التعقيب عن الدراسات السابقة

26..... موقع الدراسة الحالية -

الفصل الثالث: المعاملة الوالدية للأبناء

27..... تمهيد

27..... تعريف المعاملة الوالدية -

30..... أساليب المعاملة الوالدية -

31..... أنماط أساليب المعاملة الوالدية -

38..... أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على حياة التلميذ -

40..... أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى -

42..... محددات المعاملة الوالدية -

47..... النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية -

49..... العوامل المؤثرة فى المعاملة الوالدية -

53..... خلاصة

الفصل الرابع: السلوك العدوانى للأبناء

54..... مقدمة

54..... تعريف السلوك العدوانى -

56..... بعض المصطلحات التى لها علاقة بالسلوك العدوانى -

58..... التعريف الإجرائى للسلوك العدوانى -

63..... العوامل المؤثرة فى السلوك العدوانى -

66..... النظريات العلمية المفسرة للسلوك العدوانى -

70..... النظريات تعلم العدوان -

77..... قياس السلوك العدوانى -

78..... خلاصة

الفصل الخامس: التعليم الثانوي والمراهقة

أولاً: التعليم الثانوي

- تمهيد: 79
- التعليم الثانوي في الجزائر 79
- تعريف التعليم الثانوي 80
- أهمية التعليم الثانوي 80
- مميزات التعليم الثانوي 82
- توجهات التعليم الثانوي 82
- مشكلات التعليم الثانوي 83

ثانياً: المراهقة

- تمهيد 84
- تعريف المراهقة 84
- تحديد فترة المراهقة 85
- مشكلة المراهقة 87
- جماعات تلاميذ مرحلة المراهقة 88
- خلاصة 90

الفصل السادس: الإجراءات المنهجية للبحث

- تمهيد 91
- منهج الدراسة 91
- مجالات الدراسة 92
- الدراسة الاستطلاعية 95
- أدوات الدراسة 96
- الخصائص السيكومترية للدراسة الاستطلاعية 102
- عينة الدراسة 103
- الخصائص السوسيوغرافية لأفراد عينة البحث 104

111..... الأساليب الإحصائية المستعملة

113..... الخلاصة

الفصل السابع: عرض و مناقشة و تفسير النتائج

114..... تمهيد

114..... عرض و مناقشة فرضيات البحث

114..... الفرضية الرئيسية

115..... عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرئيسية

118..... الفرضية الجزئية الأولى

118..... عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الأولى

118..... الفرضية الجزئية الثانية

119..... عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثانية

120..... الفرضية الجزئية الثالثة

121..... عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الثالثة

122..... الفرضية الجزئية الرابعة

124..... عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرابعة

124..... الفرضية الجزئية الخامسة

125..... عرض و تحليل النتائج الخاصة بالفرضية الخامسة

126..... مناقشة و تفسير نتائج الفرضيات مع الدراسات السابقة

130..... خاتمة

131..... قائمة المصادر و المراجع

..... ملاحق

قائمة الجداول

رقم	عنوان الجدول	الصفحة
01	يوضح مجتمع الدراسة	94
02	توزيع العبارات على الأبعاد في مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء	98
03	يوضح ثبات الأبعاد لمقياس أساليب المعاملة الوالدية للدراسة الاستطلاعية	99
04	يوضح الصدق الذاتي لمقياس أساليب المعاملة الوالدية	99
05	يوضح ثبات فقرات مقياس السلوك العدواني للدراسة الاستطلاعية	102
06	يوضح الصدق الذاتي لمقياس السلوك العدواني للدراسة الاستطلاعية	102
07	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب الثانويات	104
08	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب الجنس	105
09	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب السن	106
10	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي	107
11	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأب	108
12	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأم	109
13	التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب وضعية السكن	110
14	يوضح الدلالة الاحصائية لعلاقة المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.	114
15	يوضح معامل التحديد وإحصائي اختبار Durbin – Watson	115
16	يوضح تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار المتعدد	116
17	يوضح نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار المتعدد	116
18	يوضح معامل تضخيم التباين VIF	117
19	يبين اختبار T test لمعرفة الفروق بين أبعاد الأداة ومتغير الجنس.	118
20	يوضح اختبار تحليل التباين Anova لدلالة الفروق في السلوك العدواني تبعاً لمتغير السن	119

121/120	يوضح اختبار تحليل التباين $Anova$ لدلالة الفروق في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للأب.	21
122	يوضح اختبار تحليل التباين $Anova$ لدلالة الفروق في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للأم.	22
125/123	يوضح اختبار تحليل التباين $Anova$ لدلالة الفروق في درجة المعاملة الوالدية وطبيعة السكن.	23

فهرس الأشكال

الصفحة	عنوان الأشكال	رقم الأشكال
32	مسميات أساليب المعاملة الوالدية ذات الاتجاهين أو القطبين	1
33	نموذج بيكر للأساليب المتدرجة لأساليب المعاملة الوالدية	2
72	نظرية الإحباط - العدوان	3
74	دور الوسيط للعزو في الاستجابة للاستشارة	4
105	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية للثانويات	5
106	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب الجنس	6
107	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب السن	7
108	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب المستوى التعليمي	8
109	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب المستوى التعليمي للأب	9
110	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب المستوى التعليمي للأم	10
111	يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب وضعية السكن	11
117	شكل بياني للعلاقة بين الاحتمال التجميبي المشاهد والاحتمال التجميبي المتوقع	12

مقدمة:

يعد العدوان حتى في يومنا هذا واحد من أبرز الظواهر التي تثير اهتمام الباحثين والعلماء في العلوم الإنسانية والاجتماعية بشكل عام. والمؤكد أن مثل هذا الاهتمام الكبير بالعدوان ليس من فعل الصدفة، إنما هو نتيجة لما يكتسبه من أهمية بالغة في حياة الإنسان من حيث أنه ظاهرة سلوكية كثيرا ما وصفت بالمعقدة والخطيرة وذلك بالنظر إلى تعدد أسبابه وأشكاله وأبعاد آثاره في حياة الأفراد وممتلكاتهم والمجتمع عامة. هذا، ولعل أن أكثر ما يلفت الاهتمام في العدوان أنه سلوك شائع لدى كافة الأشخاص دون استثناء، خاصة في ظل وجود التفسير القائل أن العدوان فطري وغريزي في الإنسان (نظريات العدوان غريزة)، ما يعني أنه سلوك لا يمكن تقاديه، بل هو غريزة المشاجرة كما يرى العالم سيغموند فرويد على سبيل المثال.

وفي ظل هذه الأهمية والخطورة والتعقد، فإن الكثير من الباحثين من يفسرون مصدر ظهور العدوان يكمن في تأثير متغيرات عديدة والتي تأتي في مقدمتها كالأُسرة وذلك من حيث ما تمارسه هذه الجماعة على أفرادها من تنشئة وتربية، ولكن أيضا بالطرق والأساليب التي تتخذها لأداء هذه المهام اتجاه أبنائها، والتي تظهر أنها مهام عاقلة على عاتق الوالدين بالدرجة الأولى من باب مسؤوليتهم إتجاه أبنائهم، وهو ما يجعل الكثير من الباحثين يرون في المعاملة الوالدية سبب فاعل وفعال في ظهور السلوك العدواني عند الفرد.

كما حظيت أساليب المعاملة الوالدية باهتمام كبير من قبل علماء النفس والباحثين في مجال الدراسات النفسية والاجتماعية مثل سيمونز (Symonds) وبالدين (Bldwin, 1945)، وسيرز (Sears)، وبل (Beel)، وشيفر (Shefar, 1965) باعتبارها إحدى عمليات التنشئة الاجتماعية المحددة للنمو النفسي والاجتماعي والعقلي للفرد، حيث تتأثر شخصية الفرد بعوامل متعددة سواء أكانت بيئية أم وراثية أم نفسية أم بيولوجية إضافة إلى الضغوط والأزمات التي يمر بها الفرد وتعد مظاهر الحياة والعلاقات الإنسانية المرتبطة بالكائن البشري التي تزيد من حدة هذه الضغوط.

وذكر أنور إبراهيم (2002: 2) أن الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية المسؤولة عن تنشئة الأبناء، وتشكيل شخصيتهم إذا ما قورنت بالمؤسسات الاجتماعية الأخرى، وتتضمن التنشئة البيئية الداخلية المتمثلة في الأسرة، والبيئة الخارجية كوسائل الإعلام والمدرسة والأصدقاء.

ففي هذا السياق، يظهر أن المعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء من آبائهم وأمهاتهم داخل الأسرة أنها تشكل سببا من أولى الأسباب التي تولد السلوك العدواني لديهم، وذلك تبعا لنوع وأثر هذه المعاملة من حيث الإيجابية والسلبية. فمن المرجح أن المعاملة الوالدية الإيجابية تحقق للأفراد توافقهم النفسي والاجتماعي وصحتهم النفسية، وبالتالي إبعادهم عن السلوكات غير المرغوب فيها ومن ثم تكوين أفراد أسوياء. في حين، ترجح المعاملة الوالدية السلبية أن تعرقل نمو الأفراد ونضجهم، وبالتالي تكوين أفراد مضطرين وغير أسوياء.

ومن المعروف أن مرحلة المراهقة مرحلة حرجة في حياة الفرد وهي فترة غامضة بالنسبة للمراهق بحيث يسيطر عليه الارتباك لعدم تحديد أدواره التي يجب عليه القيام بها مما يؤدي إلى نشوء تلك الحالة الانفعالية (القذافي، 2000 : 372)، وقد اختلف العلماء في أسباب نشوء الحالة الانفعالية التي تسود حياة المراهق، فهناك من يرى بأن أسبابها تعود إلى حدوث تغيرات في إفرازات الغدد، والبعض يرجعها إلى عوامل البيئة المحيطة به أو السببين معاً ويعتقد علماء النفس أن حساسية المراهق الانفعالية ترجع لعدم قدرته على التوافق مع البيئة التي يعيش فيها، إذ يفسر كل مساعدة من قبل والديه على أنها تدخل في أموره وفي هذا إساءة لمعاملته والتقليل من شأنه، وبالتالي اعتراضه على سلوك والديه وأخذة مأخذ العناد والسلبية (غالبا، 1991: 372)، لذا فقد يصبح المراهق معرضاً للعديد من الاضطرابات النفسية، والتي أصبحت محل اهتمام الباحثين.

إن هذه الآثار يمكن أن تظهر أكثر عند المراهقين الذين يعايشون سلسلة من التغيرات المختلفة والمهمة والتي تجعل منهم أن يكونوا أكثر رهافة لما يحدث من حولهم. أما في المراهقة المتأخرة بشكل خاص، فإن المراهق فيها يحاول جاهدا أن يحقق استقلالته من الأسرة ووالديه، وهو ما يولد بينهما في الغالب مواجهات من حيث رغبته هو في الاستقلالية من جهة وتوقعات والديه منه من جهة أخرى، تلك الأسرة التي قد لا

توفر له القدر الكافي من حرية التصرف والتي قد تمتد إلى حد يعتبرها المراهق بمثابة تسلط من الوالدين عليه في أمور يراها أنها حق له في هذه المرحلة الأخيرة من مراهقته، خصوصا إذا كان هذا المراهق من المتمدرسين الذين تتشكل لديهم رغبات عديدة وأفكار حول مستقبلهم المهني والدراسي، وذلك ما يظهر مدى أهمية الاهتمام بهذه الفئة التي من المنتظر أن تكون في المستقبل القريب يد عاملة ومنتجة في ظرف زمني ليس بالطويل والبعيد.

وفي الأخير وفي ظل ما ذكر، يصب الاهتمام في الدراسة الحالية حول موضوع المعاملة الوالدية التي ينتهجها الأب والأم وعلاقتها بظهور السلوك العدوانية لدى أبنائهم المراهقين المتمدرسين داخل الأسرة، والتي تتناول متغير المعاملة الوالدية بشكل حصري.

تمهيد:

إن اختلاف الأساليب التي تعتمدها الأسر في تربية الأولاد لا شك أنها تؤثر في نشأتهم سواء كانت سلبية أم ايجابية، حسب استعداداتهم وتقبلهم بهذه الأساليب ومستوى نضجهم وثقتهم في والديهم.

وتبقى العلاقة بين هذه الأساليب والسلوك العدواني للأبناء المراهقين مرهونة بعدة عوامل نفسية، واجتماعية، وتربوية تحتاج إلى دراسة موضوعية لكل هذه الجوانب، للكشف عن ماهيتها ومدى تأثيرها بها.

1- إشكالية البحث:

تتنوع وتعدد أساليب الآباء في معاملة أبنائهم داخل الأسرة إلى درجة يصعب حصرها في دراسة واحدة وهو الأمر الذي يفرض على دارسها محاولة حصر إجرائي لتلك الأساليب التي ينوي التقصي فيها، وما لها من تأثير أو علاقة بغيرها من المتغيرات أو الظواهر الاجتماعية. ومن هذا المنطلق، ينصب الاهتمام في الدراسة الحالية بشكل حصري على البحث في متغير المعاملة الوالدية التي ينتهجها كل من الأب والأم ومدى ارتباطها بظهور السلوك العدواني لدى الأبناء المراهقين.

كما تعتبر المعاملة الوالدية ممارسة هامة يؤديها الأب والأم يوميا اتجاه أبنائهم، التي بواسطتها يكسبونهم ويعملونهم الاتجاهات والقيم والسلوكات اللازمة التي من شأنها أن تحقق لهم توافقهم واستقرارهم الاجتماعيين.

ففي رأي الباحث "السيد محمود الحليم عبد" 1980، تظهر المعاملة الوالدية إحدى العناصر الأساسية في عملية التنشئة الاجتماعية التي يتم للفرد من خلالها تنمية أنماط نوعية من الخبرات والسلوك الاجتماعي الملائم وذلك من خلال التفاعل مع الآخرين (جيجيقة قزوي، 2009: 88).

لكن وبحسب رأي آخرين، فهذه الممارسة تعد إحدى أبرز العوامل الاجتماعية التي كثيرا ما ارتبطت بظاهرة بالغة التعقيد ألا وهي السلوك العدواني. حيث هناك علاقة وثيقة بين أسلوب التنشئة الذي يعايشه الطفل في محيط أسرته واحتمال إقدامه على الفعل العدواني (معتز سيد عبد الله وآخرون، 2001: 679).

إن مثل هذا الواقع ينطبق تماما على الأبناء المراهقين المتمدرسين، حيث يعتبر السلوك العدوانى لديهم واحدة من أخطر المشكلات السلوكية الشائعة بينهم، والذي يرتبط بالعديد من العوامل النفسية والاجتماعية بما في ذلك أساليب المعاملة الوالدية المتبعة في التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة ونوع العلاقات السائدة بين أفرادها.

أضف إلى ذلك، أن المراهق يتأثر بمدى توافقه النفسى الاجتماعى في المدرسة ومع الأقران ومختلف العوامل الثقافية والاقتصادية والاجتماعية السائدة في مجتمعه (محمد علي عمارة، 2008: 02).

ففي هذا الشأن، يرى الباحث بولبي أن المعاملة الوالدية الناجحة (المعاملة الإيجابية) هي مفتاح الصحة النفسية للجيل القادم والأجيال التالية (جيجيقة قزوي، 2009: 98).

ما يتضح أن الأسرة هي الوكالة القاعدية والوحدة الأولى التي تعمل على نقل الكيان الثقافى والقيمي الواسع إلى الأجيال الناشئة في مختلف مراحل حياتهم بفعل التأثير الذي تمارسه عليهم سواء كانت تؤدي ذلك بأسلوب سوي أو غير سوي (Arnold Gesell & al, Traduit par Irene Lezine, 1996:480)

إنها اللبنة الاجتماعية الأولى التي تتكفل بالتنشئة الاجتماعية للفرد، ففي الأسرة يبتدىء تشكل شخصيته حيث يكتسب فيها العادات والاتجاهات وفيها يتعرف على نوع السلوك الذي يلتزم به في حياته المستقبلية. وعلى النقيض من ذلك، فالأسرة قد تكون بأسلوب التطبيع الاجتماعى الخاطئ المتبع سببا كافيا لعرقلة النمو السليم لأفرادها (رشاد علي عبد العزيز موسى، دون سنة: 25).

أما الحديث عن السلوك العدوانى لدى الإبن المراهق، فلا يبدو أنه سلوك مستبعد عند هذه الفئة الحساسة من المجتمع، والتي يعد الاهتمام بها أمرا بالغ الأهمية وضرورة حتمية لا مفر منها، وأن البحث في شؤون هؤلاء يزداد أهمية يوما بعد يوم.

ففي دراسة أجرتها الباحثة منى حسن الغرباوي 1998، تحت عنوان: المعاملة الوالدية وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهقين من كلا الجنسين في المرحلة العمرية (11-15 سنة)، اهتمت الباحثة بتحديد أساليب المعاملة الوالدية التي تؤدي إلى زيادة السلوك العدوانى عند المبحوثين، وتلك التي تؤدي إلى تخفيضه وربط هذه الأساليب باختلاف

المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسر. تكونت عينة الدراسة من 413 تلميذ بالمرحلة الإعدادية بالجيزة. استخدمت الباحثة في جمع البيانات مقياس آراء الأبناء في المعاملة الوالدية ومقياس العدوانية واستمارة تحديد المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي للأسرة. توصلت الباحثة إلى إثبات وجود علاقة ارتباطية سالبة بين أساليب معاملة الأب والأم والتسامحية والاستقلال والمبالغة في الرعاية وبين العدوان اللفظي والبدني والسلبي لدى الجنسين. في حين وجدت علاقة موجبة بين أسلوب التبعية والتحكم والتشدد والرفض للأب والأم والعدوان اللفظي والبدني والسلبي (محمد علي عمارة، 2008: 196).

ونتيجة لخطورة السلوك العدواني على حياة المراهقين وآثاره الوخيمة عليهم، فإن كثيرا ما انصب اهتمام الباحثين حول أسباب ظهور هذا السلوك لدى هذه الفئة، وهم الذين يكونون في مرحلة يقتربون فيها إلى الرشد وإلى تبوأ مسؤوليات في المجتمع. ولهذا السبب، يتوجب على الوالدين إتباع أساليب معاملة سوية اتجاه أبنائهم المراهقين بهدف تجنبهم الاضطرابات التي قد تقودهم إلى آفات وانحرافات أو سلوكيات الغير مرغوب فيها بما في ذلك السلوك العدواني بسبب ما قد ينجر منه أخطار كثيرة ما تكون نتائجه مأساوية. ومن هنا جاءت دراستنا الحالية والتي تبحث في وجود علاقة أو عدمها بين المعاملة الوالدية وظهور السلوك العدواني لدى الأبناء المراهقين، ويهدف البحث في موضوع الدراسة الحالية، طرح التساؤل الرئيسي التالي: هل توجد علاقة بين المعاملة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء المراهقين؟

تنبثق من التساؤل الرئيسي المطروح جملة من التساؤلات الفرعية، وهي:

1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة السلوك العدواني باختلاف جنس الأبناء (ذكر - أنثى)؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني تبعا لمتغير العمر؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في طبيعة السلوك العدواني للأبناء تبعاً لطبيعة السكن؟

2- فرضيات الدراسة:

بناءً على الدراسات السابقة المتوفرة و بهدف الوصول إلى إجابات لمشكلة الدراسة تم صياغة الفرض الرئيسي للبحث الآتي: توجد علاقة بين المعاملة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء المراهقين.

وانبثق عن فرض البحث الرئيسي فروض فرعية وهي كالتالي:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني باختلاف جنس الأبناء (ذكر - أنثى).

ب. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني تبعاً لمتغير العمر؟

ج. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للوالدين.

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني للأبناء تبعاً لدرجة السكن؟

3- أهداف البحث:

تهدف الدراسة إلى الإجابة على تساؤلات الدراسة المطروحة والتأكد من قبول أو رفض فرضياتها التي تم صياغتها كإجابات مؤقتة حول إذا ما كانت توجد علاقة أو تتعدم بين المعاملة الوالدية وظهور السلوك العدواني لدى الأبناء المراهقين، ومنه تهدف الدراسة الحالية إلى:

أ. التأكد من وجود أو عدم وجود علاقة بين المعاملة الوالدية لكل من الأب والأم على حدٍ وظهور السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين.

ب. توعية أفراد المجتمع خصوصا الوالدين بخطورة السلوك العدوانى لدى أبنائهم المراهقين المتدربين الذى يؤدي هو الآخر إلى أخطار وآفات اجتماعية تتعكس سلبا على سلامتهم وتزيد من معاناة الأسرة والمجتمع بوجه عام.

ج. إثراء ميدان البحث العلمى بالنتائج التى يتم الوصول إليها والتي من شأنها أن تفيد الباحثين والطلبة فى أبحاثهم العلمية خاصة فى ميدان العلوم الإجتماعية والنفسية والتربوية.

4 - أهمية البحث:

تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- أ. تلقي الضوء على أساليب المعاملة الوالدية والبحث فى علاقتها بظهور السلوك العدوانى لدى الأبناء المراهقين.
- ب. إعطاء تفسير علمى لطبيعة العلاقة بين المعاملة الوالدية وظهور السلوك العدوانى لدى الأبناء المراهقين المتدربين داخل الأسرة.
- ج. العمل على إفادة الآباء من خلال نتائج الدراسة التى تساعدهم على فهم واضح لمتطلبات أبنائهم فى هذه المرحلة العمرية، وهو ما يسمح لهم بتهيئة جو مناسب لنمو أبنائهم وبناتهم المراهقين والمراهقات نموا سويا.
- د. المساهمة من خلال نتائج الدراسة فى إفادة القائمين على المدارس الثانوية من التربويين والمدراء والأساتذة وهو ما يساعدهم على تهيئة وتوفير بيئة تربوية سليمة للمراهق فى هذه الفترة الحساسة والتعرف على كيفية التعاطي معه بعد فهم واقعه الأسرى وما هى نوع المعاملة الوالدية التى يتلقاها من قبل والديه.
- هـ. المساهمة فى إثراء البحث العلمى والرصيد الفكرى فى مجال الدراسات العلمية النفسانية والاجتماعية.

و. إيجاد تفسير علمي لنتائج الدراسة والإجابة على التساؤلات المطروحة والخروج باقتراحات حلول التي من شأنها أن تساهم في توجيه وإرشاد الأولياء وإعلامهم بكيفية التعامل مع أبنائهم المراهقين لإعتبارهم فئة حساسة في المجتمع، هدفه التقليل من مخاطر السلوك العدواني الذي قد يصدر منهم والذي يعود بدوره بالضرر على المجتمع.

5- دواعي اختيار الموضوع:

إن محاولة دراسة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بظهور السلوك العدواني لم يكن عشوائيا أو نتيجة للصدفة، بل لما هذا الموضوع أهمية كبيرة على الصعيد النفسي والاجتماعي للمراهق خاصة، وانعكاسات كبيرة وواسعة النطاق على المجتمع عامة. دفع بنا الفضول إلى التقصي في نوع العلاقة بين المعاملة الوالدية وظهور السلوك العدواني لدى المراهقين المتمدرسين داخل الأسرة باعتبار أن سلامة المجتمع مرهونة بسلامة الأسرة، وحرصا على سلامة مجتمعنا نتبعث أسباب اختيار موضوع الدراسة الحالية والتي نحددها في أسباب عدة منها:

- إنها عنزية وفي تزايد ملحوظ وكم هي مؤسفة ! هي يوميات أبناء مراهقين التي تضعنا أمام وقائع مروعة تثير الحيرة في النفوس من انتحار، اعتداءن سرقة، ادمان وهجرة غير شرعية... لقد أصبح اليوم من النادر أن نتصفح جريدة ما تجدها تخلو من هذه الأحداث، لا نحكم عليها بصادقة أو كاذبة، غنما كثرتها وتكرارها من بين العناوين جعلها منها عاملا كفيلا حتى يبيت فينا القلق. ومن هذه العناوين هذا بعض منها: "كانت تستعمل قطع حديدية شديدة السخونة و عام حبسا لمعذبة إبنتها بالحرق". وفي عنوان آخر: **مراهق يقتل صاحبه بطعنة خنجر في وهران** (جريدة الخبر، العدد 6174: 16). هذا، وتظهر إحصائيات الدرك الوطني 164 حالة انتحار خلال السداسي الأول لسنة 2010 بما فيها 10 حالة لقصر ترجع أسبابها إلى الضغوط

الاجتماعية والخلافات العائلية، تحتل بينها الفئة العمرية (18 - 30 سنة) المرتبة الأولى بعدد 67 حالة وتليها بقية الفئات الأخرى (جريدة الخبر، العدد 6070: 28). كما يقرأ في عنوان آخر "دق نفسانيون بمعسكر ناقوس الخطر حول الإعتداء على القصر أصبح هاجسا مؤرقا للأولياء". حيث سجلت فرقة حماية الطفولة على مستوى الأمن الولائي للولاية مختلف أنواع الاعتداء على القصر كالضرب والجرح العمدي المؤدي للوفاة والتعنيف العمدي والتحريرض على فساد الأخلاق وصولا إلى هتك العرض والقتل العمدي (جريدة الخبر، 6168: 15).

- معرفة نضج الأسرة في توجيه الأبناء.
- دافع توجيهي ذاتي لمستقبلي المهني.
- البحث في إذا ما كانت هناك علاقة أو عدمها بين المعاملة الوالدية وظهور السلوك العدواني لدى الأبناء المراهقين المتمدرسين ذكورا وإناثا.
- إضفاء الضوء على واقع المعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء المراهقين من قبل آبائهم داخل الأسرة.
- إعطاء المراهقين فرصة التعبير بحرية عن طبيعة المعاملة التي يتلقونها من أوليائهم كما يدركونها هم أنفسهم وذلك على مستوى المدارس التي يدرسون فيها حيث يكونون بعيدون عن أنظار أوليائهم.
- الاهتمام بالأسرة نتيجة الدور الأساسي الذي تؤديه في تكوين الصحة النفسية السليمة للأفراد، فهي إما أن تعزز فيهم السلوك الاجتماعي الإيجابي كالتعاون والثقة، أو أنها تنمي فيهم مفاهيم سلبية كالانطواء والعدوان.
- الرغبة في إثراء ميدان البحث العلمي خاصة في ظل قلة البحوث العلمية التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، والتي يظهر أن الشباب والمراهقين فيها يعانون مشاكل

متفاقمة خصوصا في ظل انعدام المرافق الاجتماعية التي من شأنها المساهمة في الحفاظ على سلامة هؤلاء الأبناء.

6- المفاهيم الإجرائية:

6-1- المعاملة الوالدية (*Traitement Parental*):

6-1-1- لغة:

معاملة: عامل، يعامل معاملة: تعاطى معه في أمر ما، كان معه علاقات تجارية أو غيرها، كأن يقول أحدهم "عامل الناس معاملة حسنة" (جوزيف إلياس، 2000: 567).
يقابل لفظ معاملة في اللغة الفرنسية كلمة *Traitement*، تعني تعامل، استجاب، عالج. فنقول: يتعامل مع الشخص بلطف، عامة بمختلف الأسماء. ويقال استجاب: أي أن تتوجه بطريقة ما اتجاه الآخر. ونقول عالج مادة ما، أي أخضعها لعمليات بطريقة ما قصد التغيير فيها. ويقابل كلمة تعامل وعالج في اللغة الفرنسية كلمة *Traiter*، واستجاب يقابلها لفظ *Agir* (Le Robert , 2005 : 433).

6-1-2- اصطلاحا:

يعرف الباحث **نعيم الرفاعي** 1975 المعاملة الوالدية بأنها جميع الأساليب والسلوكيات الصادرة عن الوالدين اتجاه أبنائهم في المناسبات المختلفة والتي يكون فيها الأبناء طرفا سواء كانت داخل المنزل أو خارجه (جيجيقة قزوي، 2009: 87).

والمعاملة الوالدية حسب الباحث **النفيعي** هي الأساليب التي يتبعها الآباء لتربية الأبناء سواء كانت إيجابية صحيحة لتأمين نمو الطفل في الاتجاه السليم ووقايته من الانحراف، أو سلبية غير صحيحة تعيق نموه في الاتجاه الصحيح حيث تؤدي إلى الانحراف في مختلف جوانب حياته، وبذلك لا تكون لديه القدرة على التوافق الشخصي والاجتماعي (آسيا بنت علي راجح بركات، 2000: 17).

ويعرفها الباحث علاء الدين كفاي بأنها: " كل سلوك يصدر عن الأم أو الأب أو عن كليهما ويؤثر على الطفل ونمو شخصيته سواء قصد بهذا السلوك التوجيه أو التربية أم لا" (جيجيقة قزوي، 2009: 87).

6-1-3- إجرائيا:

تتمثل المعاملة الوالدية في الدراسة الحالية هي الطرق والمسالك والإجراءات التي يتعامل بها الوالدان مع الأبناء في مختلف المواقف والتي تؤدي إلى ترسيخ القيم والمبادئ والمثل العليا لدى الأبناء مما يجعلهم قادرين على التعامل مع البيئة المحيطة بهم بشكل ايجابي وطبيعي بهدف تنشئتهم وتربيتهم اجتماعيا. وتقاس في هذا البحث بالدرجة التي سيحصل عليها المراهق المتمدرس على مقياس المعاملة الوالدية (لاماني عبد المقصود).

6-2- السلوك العدواني:

6-2-1- لغة:

يعرف العدوان أنه: " الظلم ومجاوزة الحد، عدا عليه يعدوا عدوا وعداء وعدوانا واعتدى عليه وتعدى عليه: ظلمه ورجل معدي عليه ويقال: تعدى الحق واعتدى الحق وعن الحق وفوق الحق: إذا جاوزه والعادي: الظالم والجمع عادون (رشاد علي عبد العزيز موسى، دون سنة: 30).

العدوان: يعني اعتداء، ظلم مباشر، تطاول صريح على حقوق الآخرين أو على حياتهم، فيقال: دحر الجنود العدوان عن بلادهم (جوزيف إلياس، 2000: 422). كما يعرف العدوان بأنه "هجوم عنيف على شخص ما" و "الفرد العدوانى" هو الذي لديه ميل للمهاجمة (10 : Le Robert , 2005).

6-2-2- اصطلاحا:

يعرف الباحث **جرسيلد وآخرون** (Jersild & Al, 1975) العدوان أنه: "سلوك عنيف يتمثل في قول *Verbale* أو فعل مادي *Physique* موجه نحو شخص معين أو شيء ما. ويقصد بالعدوان اللفظي إلحاق الأذى بشخص آخر عن طريق سبه أو لومه أو نقده أو السخرية منه أو التهكم عليه أو ترويج الإشاعات المغرضة ضده ويقصد بالعدوان المادي إلحاق الألم أو الضرر بشخص بأشياء ذات قيمة لديه وقد يتجه نحو ذاته (معتز سيد عبد الله وآخرون، 2001: 14).

والعدوان حسب الباحث **ناجي عبد العظيم مرشد** 1988 أنه: "أي سلوك يهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين ويكون هذا العدوان بدنياً أو لفظياً، مباشراً أو غير مباشر وقد يتطور هذا السلوك إلى إلحاق الأذى بالفرد نفسه" (معتز سيد عبد الله وآخرون، 2001: 15).

يتبين من التعاريف أن السلوك العدواني سلوك مؤذ سواء كان موجهاً نحو الآخرين أو نحو الذات أو نحو الممتلكات، قد يصدر من فرد أو أكثر (جماعي)، والذي يمكن أن يأخذ أشكالاً مختلفة، فقد يكون العدوان جسدي، لفظي ومعنوي وبشكل مباشر أو غير مباشر.

6-2-3- إجرائياً:

هو درجة التقييم التي يعطيها الطالب بالمرحلة الثانوية لذاته، وذلك من خلال إجاباته على مجموعة العبارات الواردة في مقياس السلوك العدواني لـ *Buss*.

6-3- المرحلة الثانوية:

هو تعليم يستغرق ثلاث سنوات ويأتي بعد مرحلة التعليم الأساسي وتنتهي مرحلة الدراسة الثانوية بشهادة البكالوريا على اختلاف أنواعها، كما تمنح شهادات وكفاءات مهنية في نهاية التدريب الفني والتقني (رمضان القذافي، 2007: 234).

وتعرف مدرسة التعليم الثانوي بأنها مدرسة عمومية للتعليم تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي. وتدعى بالمدارس الثانوية والمتاقن (أحسن لبصير، 2002: 39).

6-3-1- طالب مرحلة الثانوية:

هو كل طالب يدرس في الثانوية حيث تمتد هذه المرحلة لمدة ثلاث سنوات.

6-4- المراهقة

6-4-1- لغة:

يعود أصل لفظ **مراهقة** إلى الفعل **راهق**، بمعنى اقترب من وراهق الغلام أي قارب الحلم، أي بلغ حد الرجال (عبد الرحمن العيسوي، 2002: 51).

وهي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرشد. أصلها في اللغة العربية من فعل وراق الغلام فهو مراهق أي قارب الاحتلام ويقال راهق الغلام الحلم أي قارب الحلم. يعني أصل المصطلح في اللغات اللاتينية النمو حتى الرشد. يقابل لفظ **مراهقة** في اللغة الإنجليزية لفظ **Adolescence** المشتق من الفعل اللاتيني **Adolescere** ومعناه التدرج نحو النضج البدني والجنسي والعقلي والإنفعالي (علاء الدين كفاي، 2007: 214).

ظهرت كلمتي **مراهق Adolescent** و**مراهقة Adolescence** في اللغة الفرنسية ما بين القرن السابع عشرة والثامن عشرة. وهو مشتق من الفعل اللاتيني **Adolescere** الذي يقابله في اللغة الفرنسية **Grandir** في صيغة فعل مضارع، ويقابله في اللغة العربية الفعل المضارع "ينمو"، ومنه فالمراهق بهذا المعنى هو ذلك "الفرد الذي يكون في فترة نمو أو الفرد الذي "ينمو" حتى يصبح راشداً ويبلغ النضج. والراشد **adulte** مشتق كذلك من الفعل اللاتيني **Adolescere**، والذي يقابله في اللغة العربية في صيغة فعل ماضي "نمى" أي الراشد هو الفرد الذي بلغ النضج.

المراهق: تفيد كلمة مراهقة معنى الاقتراب والدنو من الحلم، وبذلك يؤكد علماء فقه اللغة هذا المعنى في قولهم رهق بمعنى غشى أو لحق أو دنى من... فالمراهق بهذا المعنى هو الفرد الذي يدنو من الحلم واكتمال النضج (فؤاد البهي السيد، 1998: 231).

6-4-2- اصطلاحاً:

يعرف "محي الدين مختار" المراهق بالفرد الذي بلغ مرحلة عمرية معينة ويبدو في سلوكه وأساليب تكيفه وأنه خاصة في المرحلة الأخيرة قد امتص من الثقافة العامة نتيجة تفاعله معها مقومات معينة في شخصيته تبدو في شكل قيم واتجاهات نحو موضوعات وأهداف وأساليب تكيف عامة وشائعة مشتركة بين المراهق والكبار وتجعله يسلك سلوكاً يتوافق به مع البيئة الثقافية العامة التي يعيش فيها (محي الدين مختار، دون سنة: 165). يعرف المراهق(ة) *Adolescent(e)* في قاموس *Hachette* أنه: "الشخص الذي يكون في فترة المراهقة" (Hachette, 2011: 13).

6-4-3- إجرائياً:

يتمثل إجرائياً في "المراهق(ة) المتمدرس(ة) الذي يتراوح سنه من السادسة عشرة إلى التاسعة عشرة سنة (16-19 سنة)، والذي يزاول دراسته في مرحلة التعليم الثانوي في السنة الأولى، السنة الثانية والسنة الثالثة.

تمهيد:

إن أي علم من العلوم يتميز بالطابع التراكمي، فالباحث يبدأ من حيث ينتهي الآخرون، وفي هذا الإطار ينبغي على كل باحث الإطلاع على ما كتب وتوصل إليه العلم في مجال بحثه خاصة في التخصصات التي لها علاقة بهذا البحث بصفة عامة. وللدراسات السابقة أهمية كبيرة في تحديد وتوجيه مسارات البحث، حيث تعتبر مرجعية نظرية له، ولذلك تعد الدراسات السابقة والمثابة من المجالات الفكرية الهامة في نجاح أي دراسة ميدانية، ذلك أنها تعتبر بمثابة المرشد والموجه للبحث، كما تعتبر في بعض الدراسات المنطلق الفكري والمرجع المعرفي للدراسة. والدراسة الحالية كغيرها من الدراسات اعتمدت على عدد من الدراسات السابقة التي نحاول من خلالها تقديم البعض منها والذي يخدم مشكلة البحث وأهدافه ويساعده في تخطي بعض الصعوبات المنهجية و الإمبريقية . و لا بد من الإشارة إلى أن الخصوصيات الثقافية والتاريخية لها علاقة كبيرة بنتائج الدراسة، ونحن نورد هذه الدراسات للتدليل على الخصائص والسمات المشتركة بين الظواهر الاجتماعية رغم اختلافها في الزمان والمكان.

1- الدراسات العربية:**1-1- دراسة عبد القادر محمود 1970:**

أجريت الدراسة على عينة تكونت من 216 أسرة من جمهورية مصر، حيث تناول موضوع: **العلاقة بين الدفاء والانسجام الأسري وشخصية الطفل**، وتوصل إلى أن أساليب المعاملة التي تتسم بتقبل الطفل تؤدي إلى تمتعه بخصائص شخصية طيبة مثل التودد نحو الآخرين والتوافق الاجتماعي والاتزان الانفعالي والتحرر من القلق والموضوعية. أما الأساليب التي تتسم بالرفض فإنها تؤدي إلى خصائص سلبية في شخصية الطفل مثل عدم التوافق والقلق والحساسية الزائدة والخنوع و لاتكالية وعدم الرضا وعدم النضج. (عابد بن عبد الله النفيعي ، 2000، ص48).

1-2- دراسة منصور، مديحة سليم، 1981:

تهدف الدراسة على معرفة العلاقة بين بعض أساليب المعاملة الوالدية وعدوانية الأبناء وتكيفهم الشخصي والاجتماعي، أجريت الدراسة على عينة من طلبة المدارس

الإعدادية بالقاهرة، عددهم (219 طالب وطالبة)، أعمارهم بين (13-15 سنة). واستخدمت الأدوات التالية: مقياس شيفار للمعاملة الوالدية إعداد عطية هناء، اختبار اليد إعداد واجنر وتعريب سعد جلال، اختبار الذكاء المصور إعداد أحمد زكي صالح، استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي إعداد الباحثة. أهم نتائج الدراسة كانت كالتالي: هناك ارتباط ايجابي دال بين النبذ من الوالدين والعدوان عند الأبناء، وهناك ارتباط دال بين الاستقلال والتكيف لدى الأبناء، وهناك ارتباط ايجابي بين العدوانية والتكيف السيئ.

1-3- دراسة متولي، ليلي عبد العظيم 1981:

تهدف الدراسة إلى الكشف عن نوع العلاقة بين السلوك العدواني وأساليب التربية الأسرية المتمثلة في (التشدد، التسبب، التسامح، الحماية، الميل للعقاب والثواب). استخدمت الأدوات التالية: مقياس السلوك العدواني إعداد الباحثة مقياس أساليب التنشئة الأسرية، المقابلة الخاصة بالأمهات. مقياس التقدير الخاصة بالمقابلة وهما إعداد سيزر وترجمة محمد علي الدين. وطبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي قوامها 100 تلميذاً أخذت من مجموعة قوامها 405 تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، حيث تكونت العينة من مجموعتين: الأولى تم اختيارها من أعلى 50 تلميذاً من حيث درجات السلوك العدواني، الثانية: تكونت من أدنى 50 تلميذاً من درجات السلوك العدواني، أعمارهم بين (10.5 - 12.5 سنة). تم اختيار عينة الأمهات على أساس اختيار مجموعة التلاميذ حيث تكونت من أمهات 50 تلميذاً مرتفعي السلوك العدواني، وأمهات 50 تلميذاً منخفض السلوك العدواني، وتراوح العمر الزمني للأمهات بين (26 - 55 سنة).

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين أمهات الأطفال المرتفعين والمنخفضين في السلوك العدواني من حيث التسامح والشدة والحماية الزائدة والتسبب وكذلك أساليب الثواب والعقاب، حيث وجد أن أمهات الأطفال المرتفعين في مستوى السلوك العدواني يملن إلى استخدام أساليب التشدد وأساليب العقاب والأساليب الاعتمادية، بينما على العكس من ذلك فأمهات الأطفال المنخفضين في مستوى السلوك العدواني يملن إلى استخدام أساليب التسامح وأساليب الإثابة وأساليب التسبب.

1-4- دراسة أبو الخير 1985:

قام أبو الخير بدراسة بعنوان أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية، وهدفت إلى معرفة أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالاضطرابات السلوكية عند الأبناء، وتكونت العينة من 40 من المضطربين نفسياً المراجعين لمستشفى الملك عبد العزيز بالزاهر بمكة المكرمة و 333 طالباً لم يراجعوا العيادة النفسية، وتراوحت أعمار جميع أفراد العينة من (15-25 سنة)، وأشارت النتائج إلى اختلاف إدراك البناء المضطربين سلوكياً لأبائهم وأمهاتهم عن إدراك الأسوياء حيث يشعرون بان والديهم يعاملوهم بسلبية ورفض وكانوا أقل استحساناً لتصرفهم وأقل حبا لهم بينما أدرك الأسوياء والديهم على أنهم يعاملوهم معاملة حسنة وأنهم كانوا مثقفين فيما بينهم على تقبلهم وكانوا أكثر حبا لهم وأكثرهم استحساناً لتصرفاتهم.

1-5- دراسة جبريل، 1989:

قام جبريل بدراسة البناء الاجتماعي للأسرة وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني للأبناء في مصر. وتكونت عينة الدراسة من 459 طالباً وطالبة من تخصصات أكاديمية مختلفة ومن أحياء حضرية متباينة لتعكس التفاوت في أساليب المعاملة الوالدية وأساليب التعبير عن السلوك العدواني لدى الأبناء. وتوصلت الدراسة إلى أن أساليب المعاملة الوالدية في الأسر كبيرة الحجم تتسم بالتشدد والتسلط والإهمال مقارنة بالأسر صغيرة الحجم التي تتسم بأساليب المعاملة الوالدية فيها بالتسامح والاعتدال والحماية. وأن أساليب المعاملة الوالدية لدى الآباء والأمهات من المستويات التعليمية العليا تتسم بالاتجاه نحو المزيد من ممارسة أساليب سوية في التنشئة الاجتماعية (التسامح والاعتدال والحماية) بينما تتسم أساليب المعاملة الوالدية لدى الآباء والأمهات من المستويات التعليمية الدنيا بالاتجاه نحو المزيد من ممارسة أساليب غير سوية في التنشئة الاجتماع (التشدد والتسلط والإهمال). وإن أساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالتشدد أو التسلط أو الإهمال تؤدي إلى زيادة السلوك العدواني لدى الأبناء مقارنة بأساليب المعاملة الوالدية التي تتسم بالتسامح والاعتدال أو الحماية والتي تؤدي إلى خفض درجة السلوك العدواني لدى الأبناء.

1-6- دراسة الطراونة 1999:

أجريت الدراسة بهدف استقصاء درجة تعرض طلبة الصف العاشر لأشكال الإساءة لمعاملة والديه وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الديموغرافية لأسرهم وبالتوتر النفسي لديهم. حيث تكونت عينة الدراسة من 913 طالبا و طالبة. وقد أشارت النتائج على أن أفراد العينة يتعرضون لأشكال الإساءة، ولكن بدرجات مختلفة، حيث يتعرضون للإساءة النفسية بدرجة أكبر يليها إساءة الإهمال، ثم الإساءة الجسدية حيث كانت جميعها دالة إحصائيا. ودلت النتائج على وجود أثر ذي دلالة إحصائيا لكل من جنس الطفل والمستوى التعليمي لكل من الأب والأم، ودخل الأسرة على كل من الإساءة الجسدية والإهمال والإساءة النفسية. وبالنسبة لمتغير النوع الاجتماعي أشارت النتائج إلى أن الذكور يتعرضون لأشكال الإساءة الثلاثة أكثر من الإناث، وأن قيم معاملات ارتباط التوتر بكل شكل من أشكال إساءة الوالدين كانت مرتفعة.

1-7- دراسة شفاء جلال، 2001:

أجريت الدراسة على عينة تتكون من 300 طالب وطالبة حيث استهدفت هذه الدراسة معرفة العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية وبعض سمات الشخصية، حيث استخدمت في دراستها مقياس الاتجاهات الوالدية واختبار الشخصية، فتبين من نتائج هذه الدراسة أنه توجد علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية (الحماية الزائدة والإهمال والشدّة والقسوة والتفرقة الوالدية) وبعض سمات الشخصية.(موسى نجيب موسى: ص27، 28).

1-8- دراسة الشقيرات والمصري 2001:

هدفت الدراسة إلى التعرف على الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك. تكونت العينة من 1673 طالبا بمتوسط عمري 14.5 سنة، وبينت النتائج أن الإساءة اللفظية تستخدم بكثرة حيث قسمت إلى 16 فئة. كما أظهرت النتائج أن البنات أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية على الرغم من أن الذكور أكثر تعرضا لهذا النوع من الإساءة من الإناث.

1-9- دراسة الرطروط، 2001:

هدفت الدراسة إلى التعرف على "أنماط الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم وعلاقتها ببعض التغيرات الاجتماعية والاقتصادية". وقد تكونت عينة الدراسة من 481 حالة من حالات الإساءة للأطفال المسجلة لدى إدارة حماية الأسرة خلال عام 1999م. وأشارت النتائج إلى إن أكثر أشكال الإساءة شيوعاً هي الإساءة الجسدية حيث بلغ عدد الأطفال المعرضين لها 256 حالة ثم يليها إساءة الإهمال وبلغ عددها 199 حالة ثم الإساءة الجنسية وبلغت 26 حالة وأشارت النتائج إلى أن الأطفال أكثر عرضة للإساءة هم الإناث وغير المنتظمين في المدرسة وذوي الدخل المتدني.

1-10- دراسة مكتب اليونيسيف، 2003، (مسحا):

بدراسة هدفت إلى "الكشف عن مشكلة التمييز بين الأبناء على أساس الجنس والتعرض إلى الإساءة الجسدية واللفظية لدى عينة تألفت من 300 طفل وطفلة تتراوح أعمارهم بين الخامسة عشرة سنة، وقد أظهرت الدراسة أن الذكور أكثر عرضة من الإناث للإساءة الجسدية، وأن الإساءة الجسدية للإناث تحدث في البيت بالدرجة الأولى، في حين أن معظم الذكور واجهوا هذه الإساءة في المدرسة.

1-11- دراسة الجلبى، 2003:

هدفت الدراسة إلى توضيح آثار فرض الحصار الجائر على العراق، وتعرض العراق إلى عدة حروب منذ 1990 إلى 2003 وكيف أن الأطفال هي الضحية الأكثر تضرراً وتعرضاً للإساءة والعنف والإهمال بسبب ما أفرزه الحصار والحروب من ضغوط ومآسي نفسية واجتماعية وصحية وتربوية على العائلة العراقية مما أدى إلى ازدياد تسرب الأطفال من المدارس حيث بلغ عدد التاركين للمدارس عام 1998 (111552) طفل وطفلة. وقد أشارت الدراسة أيضاً إلى ازدياد في حجم الإساءة النفسية والانفعالية للطفل من قبل الوالدين وعدم قدرتهم على توفير أبسط مستلزمات العيش له وازدياد تعرض الأطفال للإجهاد والتعب والإساءة الجسمية والجنسية والحوادث والمخاطر من خلال التحاقهم بالعمل في سن مبكر، ومن النتائج المترتبة عن إساءة معاملة الأطفال كما أوضحت الدراسة ضعف الثقة بالنفس وضعف في التحصيل الدراسي وسوء في التوافق الاجتماعي والانفعالي للأطفال.

1-12- دراسة المصري، 2004:

هدفت الدراسة إلى مسح الألفاظ التي تستعمل من قبل الوالدين ضد الأطفال، حيث تكونت العينة من 1673 طالبا وطالبة متوسط أعمارهم 14.5 سنة، حيث وجدت أن الألفاظ التي تستعمل من قبل الوالدين لها علاقة بالزجر والتوبيخ والتقليل من القدرات العقلية وتشبه الطفل بالجماد والحيوان أو الدعوة بالمرض ورفض الطفل والشتم ومس كرامة الطفل وسلوكات أخرى مثل كثرة الكلام والنوم والألفاظ ذات مرجع جنسي وألفاظ ذات علاقة بالذات الإلهية والنظافة الشخصية للطفل من الإناث وان الإناث أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية، وأشارت أيضا إلى أن زيادة عدد أفراد الأسرة يزيد من استخدام الإساءة اللفظية، كما أن الوالدين ذوي الدخل المتدني أكثر استخداما للإساءة اللفظية.

1-13- دراسة دنان، 2006:

دراسة وصفية عن "الإساءة اللفظية تجاه الأطفال من قبل الوالد وعلاقته ببعض المتغيرات المتعلقة بالأسرة" هدفت الدراسة إلى التعرف إلى بعض المتغيرات التي يعتقد أنها ترتبط بالإساءة اللفظية للطفل ومحاولة السيطرة عليها والحد من أثرها لينشأ الأطفال في بيئة أقرب ما يمكن إلى السواء وحتى يتمتعوا بأكبر قدر من الصحة النفسية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت استبيان لقياس شدة تأثير الطفل بالإساءة اللفظية الموجهة نحوه. إعداد الباحثة، وطبقت على عينة مؤلفة من 20 طالبا من الصف الأول الإعدادي، وخلصت الدراسة بوجود فروق ذو دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث من حيث التأثير بالإساءة اللفظية من قبل الوالد، حيث أن الإناث يتأثرن بالإساءة اللفظية أكثر من الذكور، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية أيضا بين المستوى التعليمي للوالد وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبله بالنسبة للذكور، كما أوضحت النتائج بوجود علاقة إحصائية بين مستوى دخل الأسرة وتكرار تعرض الطفل للإساءة اللفظية من قبل الوالد.

2- الدراسات الأجنبية:**1-2- دراسة (Drowing, 1976/1978):**

هدفت الدراسة إلى فهم أثر بعض المتغيرات الديموغرافية في حوادث الإساءة للأطفال، حيث قام الباحث بدراسة حالات الإساءة المبلغ عنها في أمريكا فترة (1976-1978)، وقد دلت النتائج أن هناك فروق في الطبقات الاجتماعية في حوادث الإساءة في الطبقات متدنية الدخل والتي مستواها التعليمي قليل وجماعات الأقليات العرقية والقومية كانت تظهر زيادة في حوادث الإساءة للأطفال. (حسن، 2004: 30، 35)

2-2- دراسة إيا، 1987:

تهدف الدراسة إلى معرفة الاتجاهات الوالدية نحو تربية الطفل لدى الأمهات المكسيكيات الأمريكيات، قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: (أ) مجموعة الأمهات اللاتي مر على تعليمهن عشر سنوات أو أقل وعددهم 54 أم و (ب) مجموعة الأمهات اللاتي مر على تعليمهن إحدى عشرة سنة أو أكثر وعددهم 58 أم. واستخدمت الأدوات التالية: مقياس الاتجاهات للأبناء والمدرسين *PAAT* واستبيان معلومات الأمهات. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأمهات اللاتي كانت مدة تعليمهن 11 سنة أو أكثر كانت اتجاهاتهن نحو تربية الطفل أكثر ايجابية ودافعية من الأمهات اللاتي مر على تعليمهن 10 سنوات أو أقل وان الأمهات الأكثر تعليماً والأكثر دخلاً يمكن أن يكون أطفالهن أكثر تحرراً واستقلالاً. (شوكت، 1990: 63، 64).

2-3- دراسة (Neg, 1988):

هدفت الدراسة إلى فهم الأسباب التي تجعل الوالدين يسيئون لأطفالهم بنفس الطريقة التي تم الإساءة بها إليهم، وقد شملت خمس أنواع من الإساءة للأطفال: الإساءة اللفظية، الجسمية، الجنسية، الإهمال الانفعالي، الإهمال الجنسي. وقد أشارت النتائج إلى وجود ارتباطي ايجابي مرتفع بين شكل الإساءة التي تعرض لها الأبوان من قبل آبائهم سابقاً مع شكل إساءتهم لأطفالهم في الوقت الحاضر.

2-4- دراسة جيرى، دانا (Geri & Dana, 1993):

هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية، والاضطرابات السلوكية لدى عينة من الأطفال، تكونت من 42 ، تتراوح أعمارهم بين (08-16) سنة، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى أن أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة التي

تتمثل في الرفض والإهمال وعدم المبالاة ترتبط بعلاقة موجبة مع كل من القلق والاكتئاب والسلوك العدواني لدى الأطفال.

2-5- الدراسة الوطنية عام (S. Ledouxm. Chopuet, 1994):

في فرنسا وقد توصلت نتائجها إلى أن (15%) من المراهقين الذين سئلوا عن سوء معاملتهم في مرحلة كفولتهم إلى الآن زعموا أنهم تعرضوا لعنف جسدي والمركز الوطني للحوادث الاجتماعية كتب تقريراً عام 1990 بين فيه أن هذه السنة 65 ألف طفل تعرضوا لسوء المعاملة، وهذا العدد بزيادة تدريجية كل عام لأسباب كانت واضحة وأسباب أخرى غير واضحة تتعلق بأسباب اجتماعية متفاقمة لم تعرف بدقة قد بينت هذه الدراسة أيضاً أن العوامل التي تساعد الشخص على أن يكون مسيئاً هو ماضيه في طفولته وحياته التي تعرض فيها للإساءة من قبل من كان يقوم على رعايته. إضافة إلى أن الطلاق بين الوالدين في مراحل مبكرة من عمر الطفل يؤدي إلى سوء العلاقة التفاعلية بينهم وبين أطفالهم. (إسماعيل، 2004، 23).

2-6- دراسة ونتزل، أشير (Wintzel & Asher, 1995):

تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة الاجتماعية بين الطفل ووالديه، للتعرف على طبيعة علاقتها بكل من سلوكه العدواني وتحصيله الدراسي، وقد تكونت عينة الدراسة من 423 طفلاً ممن يدرسون بالصفين السادس والسابع الابتدائي، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج، أهمها: أن شعور الأبناء بالرفض الوالدي يرتبط بالسلوك العدواني لدى الأطفال بعلاقة موجبة، كما أوضحت النتائج أيضاً: أن الرفض الوالدي وسلوك الطفل العدواني يرتبط بانخفاض التحصيل الدراسي لدى الأبناء.

2-7- دراسة روش (Roch, 1997):

تهدف دراسة روش إلى التعرف على العوامل المرتبطة بالإساءة الجسمية الشديدة للطفل في بارابوس. تكونت العينة المتمثلة لمجتمع الدراسة من 165 حالة مسجلة، وقد دلت النتيجة الرئيسية للبحث على أن الأطفال الذين يبلغون من العمر 12 سنة فأقل والذين يعيشون مع أفراد أو أحد الأبوين يتعرضون إلى الإساءة الجسدية الشديدة أكثر من الأطفال الذين يعيشون مع أبوين مجتمعين، وأن الأطفال الذين يعيشون

في اسر نووية أو أحادية أو اسر بالتبني تكثر لديهم مظاهر الإساءة الجسدية، كما أن إصابة المسيء بمرض نفسي قد يكون لها دور في الإساءة الجسدية.

2-8- دراسة ستيفن وآخرون (Stephen et Al, 1998):

قاموا بإجراء دراسة هدفت إلى إبراز بعض المتغيرات المرتبطة بحدوث الإساءة في ولاية نيوجرسي الأمريكية، حيث تم دراسة 374 رجلا و 60 امرأة، ووصلت الدراسة إلى أن الإدمان على شرب الكحول يعد من العوامل الخطيرة الدافعة لإيقاع الإساءة الجسدية والجنسية، كما تم ملاحظة أن الأفراد اللذين سبق وأن تعرضوا للإساءة جسديا هم أكثر ممارسة للضرب مقارنة بالأفراد الذي لم يساء إليهم.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

من خلال فحص وقراءة الدراسات السابقة والتي تتعلق بالمعاملة الوالدية وعلاقتها بالسلوك العدوانى للأبناء، نجد أن هناك شبه اتفاق بين نتائج هذه الدراسات حيث أن الاتجاهات الوالدية تجاه الأبناء وكيفية إدراكهم لها تؤثر على شخصيتهم فإذا أدرك أم شعر بالقبول، وأنهم مرغوب فيهم، وأنهم ينالون الاحترام والمحبة والعطف من قبل والديهم تجعلهم أكثر شعورا بالقيمة والثقة بالنفس والآخرين، وأن الأبناء اللذين يستشعرون القبول لديهم تقدير مرتفع، وأكثر ثباتا وتجاوبا وانفعاليا، وأن نظرتهم ليست لذواتهم فقط بل نظرتهم للعامل كله إيجابية. وأن الأساليب السلبية في المعاملة الوالدية لها تأثير ضار على صحة الأبناء النفسية.

كما أوضحت هذه الدراسات أيضا أن المناخ الأسري الذي أتى منه التعاطي يتميز التفكيك وانعدام الوفاق بين الوالدين أو حدوث الطلاق بين الوالدين أو كثرة المنازعات بين أفراد الأسرة وأن أساليب المعاملة الوالدية تتميز بانعدام التوجيه الأسري والإهمال والعقاب البدني والقسوة والخوف والإحباط وفقدان العلاقات الحميمة وعدم فهم الوالدين لخصائص مرحلة النمو التي يعيشها الأبناء.

في ضوء الدراسات السابقة العربية والأجنبية منها نجد أن معظم الدراسات اهتمت بجانب واحد له أثر مباشر سواء على المعاملة الوالدية أو السلوك العدوانى ومن الدراسة

الأساسية. وبعد عرض الدراسات وأهم النتائج التي توصلنا إليها يمكن أن نستخلص منها ما يلي:

أ. الكشف عن العلاقة بين بعض الممارسات الوالدية (القبول، الرفض، الحماية، العقاب، الحرمان، التسامح، التشدد... الخ)، ومدى تأثيرها على السلوك العدائي للأبناء مثل: دراسة متولي ليلي عبد العظيم 1981.

ب. وبناء على النقطة السابقة اهتمت أيضا بعض الدراسات السابقة بالكشف عن العلاقة الوالدية والسلوكيات العدوانية وبعض المتغيرات مثل: دراسة منصور مديحة سليم 1981 ودراسة أبو الخير 1985 ودراسة الطراونة 1999 ودراسة (Drowing, 1976/1978)

ج. كما أشارت أغلبية الدراسات إلى الإساءة الواقعة على الأطفال من قبل أفراد أسرهم سواء أكانت الإساءة لفظية مثل دراسة المصري 2004 ودراسة دنان 2006، أو الإساءة الجسمية كدراسة ستيفن وآخرون 1998 ودراسة روش 1997.

د. كانت الدراسات الأجنبية أكثر جرأة في دراسة الإساءة للطفل حيث تناولتها بجميع أنماطها: الجسدية والعاطفية والجنسية مثل: دراسة (Neg, 1988).

هـ. وتعارضت نتائج الدراسات السابقة حول أيهما أكثر تعرضا للإساءة الإناث أم الذكور؟ حيث ذكرت دراسة كل من الشقيرات والمصري 2001، ومكتب اليونيسيف في الأردن 2003 أن الذكور أكثر تعرضا للإساءة من الإناث. بينما أشارت دراسة رطوط 2001 أن الإناث أكثر تعرضا للإساءة من الذكور.

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

إن الدراسة الحالية قد استفادت من هذه الدراسات من الناحية النظرية والمنهجية حيث أمدت الدراسة الحالية بإطار نظري يتمثل في التراث المعرفي الخاص بالمعاملة الوالدية وارتباطها بالسلوك العدواني وأهم المداخل النظرية التي حاولت تقديم تفسيرات منطقية ومبررات اجتماعية واقعية لهذه الظاهرة، كما ساهمت في تقديم إطار منهجي للدراسة تمثل خاصة في الجانب التطبيقي لها، حيث تمت الاستفادة من هذه البحوث في عملية اختيار العينة.

ولقد ساهمت هذه الدراسة في توجيه البحث إلى التركيز على أهمية أساليب المعاملة الوالدية على ظهور السلوك العدوانى حيث أبرزت دور الأسرة في تحديد وتوجيه السلوك الإنسانى نحو السلوك العدوانى، إضافة إلى أن الأسر يختلف استخدامها لأساليب المعاملة الوالدية باختلاف متغيرات عدة منها الجنس، السن الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمى للوالدين والتفاعل بين هذه المتغيرات.

ومما سبق يتضح حالياً أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية للأب والسلوك العدوانى للأبناء، وتوجد علاقة عكسية بين المعاملة الوالدية للأم والسلوك العدوانى كما أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية السلبية مثل: الرفض الوالدى والأسلوب التسلطى وأسلوب الإهمال والحرمان والإيذاء الجسدى... وبين السلوك العدوانى (العربى) والشعور بعدم الأمن والقلق (كفافى) و(الحربى).

تمهيد:

يبدو من المنطقي أن تكون المعاملة الوالدية المعتدلة في تنشئة الابن المراهق معاملة إيجابية من حيث تطويره لمفهوم الذات وتحقيق تكيفه النفسي الاجتماعي والابتعاد عن مختلف الآفات الاجتماعية والسلوكيات الخطيرة والتي تراه يحاول جاهدا تحقيق ذاته وإيجاد شخصيته المتفردة والاستقلال بذلك من قيود الأسرة والوالدين وخوضه في حياة اجتماعية أوسع. لكن على ما يبدو أن ذلك لا يتأتى له بسهولة، حيث يصطدم المراهق بتوقعات الوالدين منه في هذه الفترة والتي تعرف بالمراهقة المتأخرة.

من هنا، يظهر أن أسلوب معاملة الوالدين لأبنائهم المراهقين يكتسي أهمية بالغة لاسيما فئة المتمدرسين منهم، الذين توفر لهم المدرسة فضاء اجتماعيا واسعا يمكنهم من الدخول في حياة اجتماعية واسعة، وذلك من خلال تفاعلهم في حجرة الدراسة أو جماعات الرفاق. ومن بين الأساليب التي ينتهجها الأولياء في تنشئة أبنائهم داخل الأسرة يرد أسلوب التسلط كأسلوب سلبي لما له من انعكاسات سلبية على سلامة الأبناء. وفي المقابل يلجأ آباء آخرون إلى انتهاج التسامح كأسلوب إيجابي الذين يرون فيه الأسلوب الأنسب الذي يساعد أبنائهم المراهقين على تحقيق نضجهم وبناء شخصيتهم المستقبلية السوية.

وبهدف التعرف أكثر على معنى المعاملة الوالدية، يتطرق الفصل الآتي إلى التعريف بها بشكل خاص وإلى أساليبها وإلى عناصر أخرى ذات علاقة بمتغير المعاملة الوالدية.

1- تعريف المعاملة الوالدية:

لقد انقسمت وجهات نظر الباحثين في دراستهم للمعاملة الوالدية، حيث ركزت انطلاقة الدراسات فيها على أخذ وجهة نظر الآباء دون الاهتمام والاكتراث برأي الأبناء في ذلك (كما يدركها الأبناء).

سترجع الدراسات الأولى في المعاملة الوالدية إلى عام 1945 مع الباحث بالدوين الذي اهتم بدراسة اتجاهات الآباء في التنشئة الاجتماعية كما يدركونها هم أنفسهم، ليتوصل من خلالها إلى تحديد ثلاثة اتجاهات هي: الديمقراطية، التقبل والتدليل. لكن، ما

ميز هذه الدراسات. أنها تحمل عيوباً فادحة أبقته عقيمة، إذ لا تقدم حكماً صادقاً عن المعاملة الوالدية الممارسة، لأنها تعتمد أساساً على وجهة نظر الآباء التي تتعدد من خلالها أساليب المعاملة وليس من وجهة نظر الأبناء الذين يتلقون هذه المعاملة مما يعطي الآباء فرصة إخفاء السلبيات والاكتفاء بإظهار الأوجه الإيجابية في المعاملة، خاصة مع وجود تباين أثناء الحكم على نوع الأسلوب الذي قد يراه الأبناء سلبي وسيئ. (عامر مصباح، 2003: 93). يؤكد في هذا الشأن الباحثين أحمد سلام وعبد السلام عبد الغفار 1972 أنه ينبغي الحكم على المعاملة الاجتماعية التي يتلقاها الفرد من وجهة نظره هو لا من وجهة من يصدرها اتجاهه. فقد يبدو لنا شخص ما يلقي معاملة سوية وعلى الرغم من ذلك نجده لا يستجيب الاستجابة المناسبة، بينما نجد طفلاً يعامل معاملة سيئة لكن لا تبدو عليه تلك الآثار السلبية التي نتوقعها. (جيجية قزوي، 2009: 88).

ومن أجل تفادي مثل هذه النفاثص، عمدت الدراسات الحديثة إلى تغيير منهجية البحث في تحديد الاتجاهات الوالدية في التنشئة الاجتماعية الأسرية، بالاعتماد على اجابات الأبناء ورأيهم في نوع المعاملة الوالدية التي يتلقونها داخل الأسرة كما يدركونها. ومن أبرز هذه الدراسات تلك التي أجرتها الباحثة ديانا بومريند على مجموعة من أطفال الحضانة، والتي توصلت من خلالها إلى تحديد أساليب معاملة الآباء لأبنائهم تمثلت في الضبط المتشدد الأسلوب الديمقراطي، التبعاد أو اللامبالاة والأسلوب المتساهل. (عامر مصباح، 2003: 94).

تعرف الباحثة هدى قناوي 1988 المعاملة الوالدية أنها: "تلك الإجراءات التي يتبعها الوالدان في تطبيع وتنشئة أبنائهم اجتماعياً، أي تحويلهم من مجرد كائنات بيولوجية إلى كائنات اجتماعية". (جيجية قزوي، 2009: 87).

أما الباحث عبد الله 1991، فيرى أنها: "الطرق التربوية التي يتبعها الآباء لإكساب الأبناء أنواعاً من السلوك المختلف والقيم والعادات والتقاليد" (آسيا بنت علي راجح بركات، 2000: 17).

أما في تعريف الباحث **عسكر 1996**، : " فالمعاملة الوالدية هي مدى إدراك الطفل للدفء والمحبة والعطف والاهتمام والاستحسان والأمان بصورة لفظية أو غير لفظية، أو في اتجاه الرفض الذي يتمثل في إدراك الطفل لعنوان الوالدين وغضبهم عليه واستيائهم منه أو شعورهم بالمرارة وخيبة الأمل والانتقاد والتجريح والتقليل من شأنه، وتعتمد إهانته وتانيبه على سلوك الضرب والسباب والسخرية والتهمك واللامبالاة والاهمال ورفضه رفضا غير محدود بصورة غامضة" (آسيا بنت علي راجح بركات، 2000، 17).

كما عرف **كفافي 1989**: " المعاملة الوالدية هي إحدى وكالات التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجتماعي وتعني كل سلوك يصدر من الأب والأم أو من كليهما ويؤثر على الطفل ونمو شخصيته، سواء قصدا بهذا السلوك التوجيه والتربية أم لم يقصد به ذلك (علاء الدين كفافي، 1989).

إن التعريفات السابقة تناولت المعاملة الوالدية من وجهتين مختلفتين فمنها من ينظر إليها كطرق عامة يستخدمها الأولياء في تعاملهم مع الأبناء ومع ذلك فهي تؤكد مضمون واحد هو أن المعاملة الوالدية تعبر عن أشكال التعامل المختلفة المتبعة من الوالدين مع أبنائهم أثناء عملية التنشئة وإدراك الأبناء لهذا التعامل وما يعنيه بالنسبة لهم. ومن خلال هذه التعريفات يمكن القول أن المعاملة الوالدية تتمثل في الطرق التربوية التي يمكنها أن تكون صحيحة أو خاطئة ويمارسها الوالدان اتجاه أبنائهم في عملية التنشئة حيث تظهر من خلال مواقف التفاعل بينهم بهدف تعديل سلوكهم والتأثير في شخصياتهم بما يدفع بهم إلى السواء أو الشذوذ.

* من ضوء ما سبق ذكره تعرف باحثة الدراسة الحالية المعاملة الوالدية أنها: " مجموعة الأساليب والطرق التي ينتهجها الآباء والأمهات لتربية وتنشئة أبنائهم بهدف توجيه وضبط سلوكهم وتلقينهم ما يجب أن يتعلمونه من عادات وقيم وأنماط السلوك التي من شأنها أن تساهم في تحقيق توافقهم النفسي والاجتماعي، وهذه المعاملة قد تأتي بي شكل أساليب ايجابية أو أساليب سلبية".

2- أساليب المعاملة الوالدية:

2-1- التعريف اللغوي لأساليب المعاملة الوالدية:

لقد نظر العديد من الباحثين إلى أساليب المعاملة الوالدية وهي ليست شيء متفق عليه، حيث حصرت في ثلاث سنتطرق إلى تعاريفها اللغوية والاصطلاحية كما يلي:

أ. **تعريف الأساليب:** قبل التطرق إلى مفاهيم أساليب المعاملة الوالدية سوف نتعرض إلى المعنى اللغوي لأساليب المعاملة الوالدية بالبحث عن معنى كلمة أساليب في القواميس اللغوية نجد أنها في الصباح المنير قد اشتقت من الفعل (سلب) ويقال سلبه ثوبه أخذ الثوب والسلب ما يسلب والجمع أسلاب والأسلوب يضم الهمزة أو الطريق وهو الفن. أما في مختار الصحاح فكلمة أساليب مشتقة من الفعل (سلب) ويقال سلب أي اختلس والأسلب هو الفن.

أما في المعجم الوسيط هي من الفعل سلب ويقال سلب الشيء أي انتزعه قهراً، والأسلوب هو الطريق ويقال سلكت أسلوب فلان أي طريقته ومذهبه، والجمع أساليب، ويقال الأسلوب وهو الفن.

ب. **تعريف المعاملة:** إن كلمة المعاملة في اللغة العربية يمكن الإشارة إليها كما يلي: "في مختار الصحاح هي من الفعل (عمل) واستعماله أي طلب إليه العمل ورجل مطبوع على العمل، ورجل عمول، ورجل عامل بمعنى لكثير العمل، وفي المعجم الوسيط هي من الفعل (عمل) ويقال عمل عملاً أي فعل فعلاً عن قصد، وعمل فلان على الصدقة أي سعى في جمعها، ويقال: أعمله أي جعله عاملاً، وعاملة أي متصرف معه في بيع أو نحوه، واعتل أي عمل لنفسه، وتعامل أي عامل محل منهما للآخر، والمعاملات هي الأحكام الشرعية المتعلقة بأمور الدنيا، والعمول أي المطبوع على العمل والمعاملة مصدر عامل (عبد الرحمان البليهي، 2008: 18).

ج. **تعريف الوالدين:** إن كلمة الوالدين يشار إليها في المصباح المنير بأنها هي من الفعل ولد والوالد هو الأب، والوالدة هي الأم والوليد هو الصبي المولود، والولادة وضع الوالدة لولدها، أما معنى الوالدية في المعجم الوسيط هي من الفعل ولد (عبد الرحمان البليهي، مرجع سابق: 18).

2-2- التعريف الاصطلاحي لأساليب المعاملة الوالدية:

يرى الباحث فهمي أن تعاريف العلماء القدماء تتعدد وتختلف في تحديد مدلول أساليب المعاملة الوالدية، حيث يذكر الباحثين موري ونيوكمب (Mory & Necomb, 1937)؛ أن أساليب المعاملة الوالدية هي نتاج للثقافة السائدة في المجتمع، حيث يعتبر الآباء الأساس التربوي للمجتمع بما يخرسونه في أبنائهم من أساليب وأنماط السلوك المختلفة، إضافة إلى ما تقوم به المؤسسات الاجتماعية المختلفة الأخرى، إنما هو لتأكيد دور الأسرة وبلورته (حنان بنت محمد أسعد خوج، 2002: 26).

* وعموماً، فالمقصود بأساليب المعاملة الوالدية هي: "تلك الأساليب التي يتبعها الوالدين في معاملة أبنائهما أثناء عملية التنشئة الاجتماعية والتي تحدث التأثير الإيجابي أو السلبي في سلوك الطفل من خلال استجابة الوالدين للسلوك" (حنان بنت محمد أسعد خوج، 2002: 26).

3- أنماط أساليب المعاملة الوالدية:

تعددت الدراسات حول تحديد أهم أنماط أساليب المعاملة الوالدية التي تصف سلوك الوالدين للأبناء، وهي أساليب قابلة للتغيير والتعديل لتأثرها بعوامل ثقافية واجتماعية.

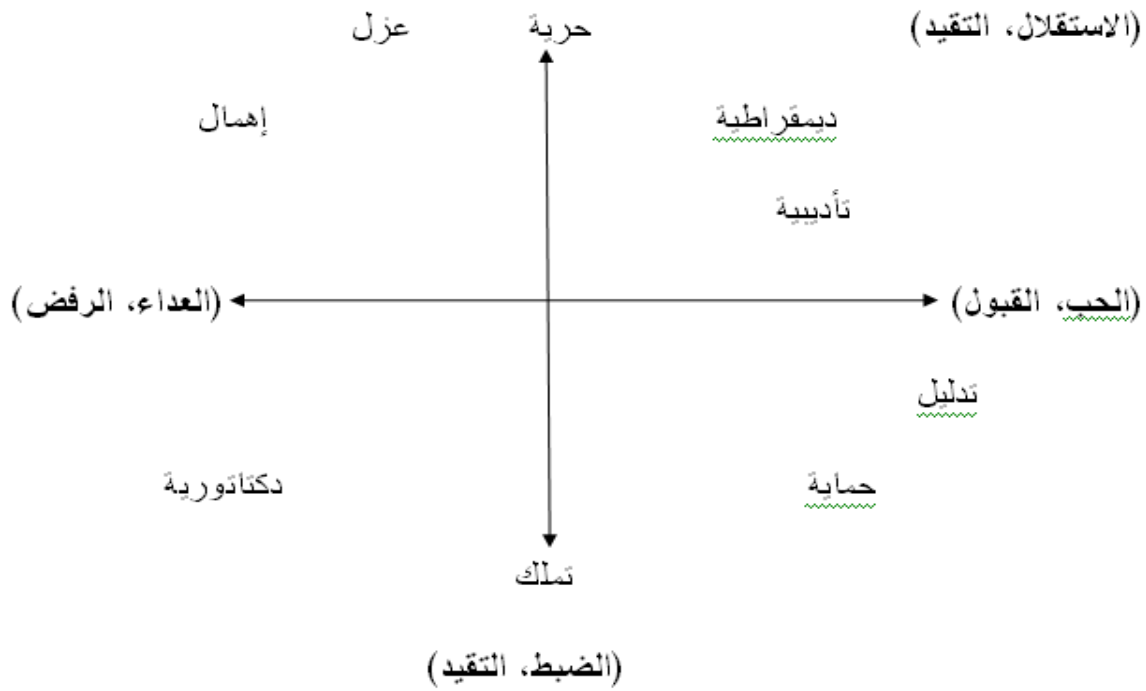
وقد ذكرت هالة الخريبي (2002: 218) أن من أول هذه التصنيفات نموذج سيموندز (Symonds, 1939) الذي يقسم سلوك الوالدين مع الأبناء على أساس بعدين هما:

أ. التقبل مقابل الرفض.

ب. السيطرة مقابل الخضوع.

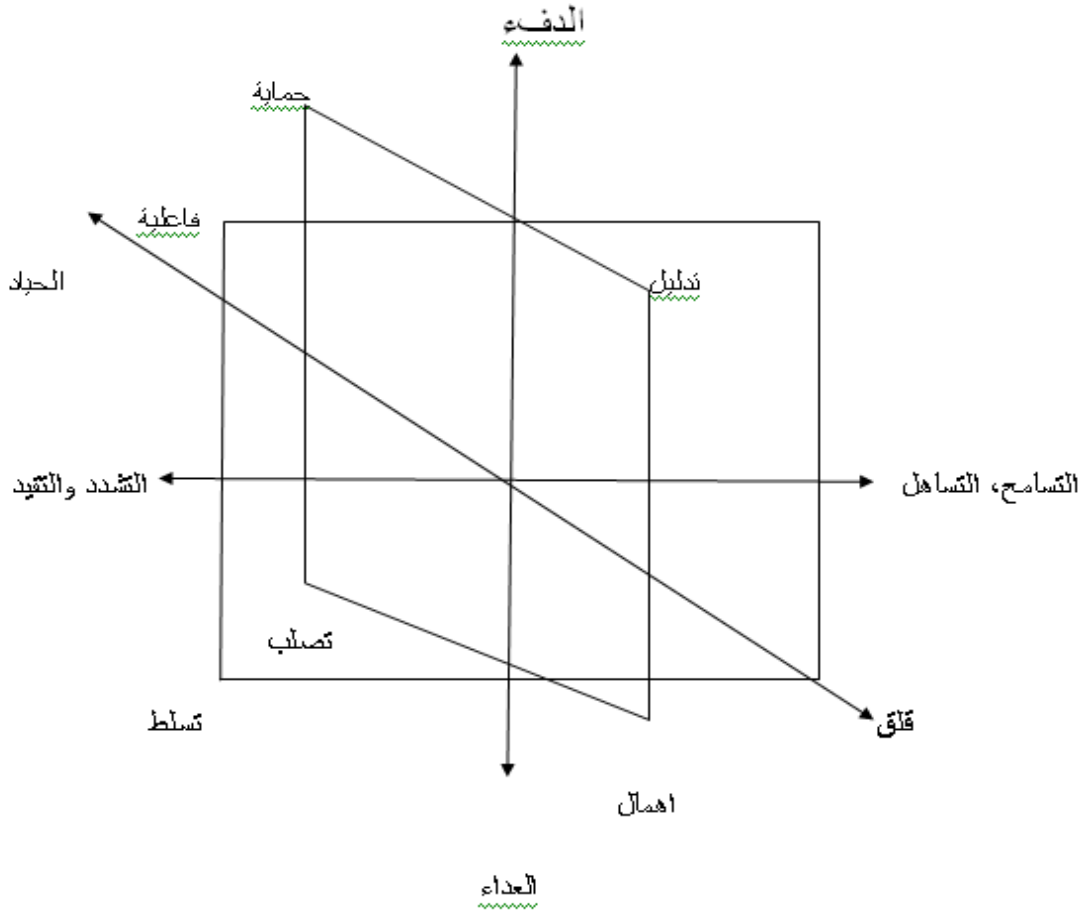
كما قام تشانس (Chonce, 1954)، بتعديل البعدين (الحب، الكره) و(السيطرة، الخضوع) ببعدين آخرين هما (إيجابي، سلبي) و(نشط، خامل).

وفي عام 1959 ظهر نموذج شيفر وبيكر (Scheafer & becker) لسلوك الوالدين في معاملة الأبناء ببعدين هما (الاستقلال، الضبط) و(الحب، العداة). كما توصل كل من شيا وفيرتل (Schea & Fertel, 1959) إلى نفس النموذج في البعدين السابقين، وهما (الاستقلال، الضبط) و(الحب، العداة) كما ذكر البعدان السابقان تحت اسم (التسامح، التقيد) و(القبول، الرفض) كما هما مبينان في الشكل 01 (زكريا الشربيني، 1996: 218)



الشكل رقم (01): مسميات أساليب المعاملة الوالدية ذات الاتجاهين أو القطبين

وفي عام 1964 اقترح بيكر (beker) بعد عدد من الدراسات العلمية نموذجاً افتراضياً للمعاملة الوالدية للأبناء يعتمد على ثلاثة أبعاد ينتظم فيها سلوك الوالدين تتمثل في (الدفء، العداة) و (التشدد، التسامح) و (الاندماج، القلق، الحياد الهادئ)، كما هو مبين في الشكل رقم 02 (زكرياء الشربيني، 1996: 219).



الشكل رقم (02): نموذج بيكر للأساليب المتدرجة لأساليب المعاملة الوالدية

كما انتهت بوميرند (Baumrind, 1971)، في دراستها إلى ثلاثة أنماط أو أنواع للسلوك الوالدي هي (القبول، الرفض) و(الاستقلال، الضبط، التقيد) بينما يعتبر بيكر وسيكار (Becker & Scker) أن (الضبط والاستقلال) بعد مستقل نظرياً عن بعد (القبول، الرفض) للوالدين.

أما بالنسبة للبيئة العربية فتعتبر دراسة محمد عماد الدين إسماعيل ورشدي فام منصور 1964 من أولى الدراسات التي صنف فيها الباحثان أساليب المعاملة إلى مجموعة اتجاهات أو أنماط ذات الاتجاه الواحد، وهي (تسلط، حماية زائدة، إهمال، تدليل، تساهل، قسوه، إثارة للألم النفسي، تفرقة، تذبذب، سواء)، وفي عام 1993 أضاف أحمد السيد إسماعيل بعدين آخرين لسلوك الآباء وهما (القبول، الرفض) و (الضبط، الاستقلال).

ومن خلال العرض السابق لبعض أنماط أساليب المعاملة الوالدية يلاحظ الباحث أن هناك تبايناً واختلافاً في تحديد أنماط المعاملة الوالدية باتجاهاتها الأحادية أو ثنائية القطب (سلبية، إيجابية).

ولهذا ستنبنى الباحث الأساليب الخمسة المستخدمة في مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما حددها محمد خالد الطحان، وهي (الاستقلال، التقيد) و (التسلط، التسامح) و (الديمقراطية، الأوتوقراطية) و (الحماية الزائدة، الإهمال) و (القبول، الرفض) ويستعرض الباحث تعريفها كآتي:

3-1 - (الاستقلال، التقيد):

ويعني مدى تشجيع الأب والأم لأبنائهما على معالجة شؤونهم الخاصة، وتحقيق دوافعهم دون الاعتماد على الآخرين وذلك بشعور الابن بأن الأب والأم يسمحان له بنوع من الاستقلال الذي يتمثل في حرية الخروج من المنزل مع من يختار من أصدقائه وإحضارهم للمنزل، وتحديد الوقت الذي يعود فيه، واختيار ملابسه وغير ذلك.

وتشير هالة الخريبي (2002: 25) إلى أن إتباع الآباء مع أبنائهم أسلوب الاستقلال يشجع الأبناء على ممارسة السلوك السوي، ويؤدي إلى تشجيع السلوك الناضج خلال الأداء الاجتماعي والعاطفي، كما يسمح للابن بأن يعزز نفسه، ويوجه سلوكه، ويجعله يشعر بالمسؤولية نحو نتائج سلوكه، يمكن للآباء وضع ضوابط معقولة على تصرفات المراهقين وفي الوقت نفسه يعطونهم الفرص المتزايدة بصورة تدريجية عادة ما يسهمون بها بصورة فعالة في تدعيم ثقة المراهقين بأنفسهم، وضبط قدراتهم، والقدرة على الاعتماد على النفس في صناعة الأحكام الناضجة.

أما إذا تحول الاستقلال إلى تساهل زائد فستكون نتائجه سيئة إذا تعرض لمعاملة تتسم بالتقيد، فيؤدي إلى زيادة الالتصاق بالوالدين أو التعلق بهم مع نقص التقدم الاجتماعي، وهذا الأمر يجعل المراهق يستخدم حيلة دفاعية كالانطواء والانسحاب من الواقع واللجوء إلى الخيال، لأن التلميذ في هذه المرحلة (الإعدادية) يسعى إلى التخلص من والديه، والتحرر منهما عاطفياً، وتكوين شخصية مستقلة، وتولي مسؤوليات ومهام الكبار، وإذا سيطر أحد الوالدين أو كلاهما على التلميذ، فيشعر بفقدان الثقة والمبادأة والاستقلال، وقد يدفعه ذلك للهروب من البيت والبحث عن بيئة أكثر تحرراً وتبني أنماط سلوكية عدوانية مضادة للمجتمع.

3-2- التسلط، التسامح:

ويقاس بمدى فرض الوالدين رأيهما على أبنائهما، ومنعهم من القيام بتحقيق رغباتهم بالطريقة التي يريدونها حتى لو كانت هذه الرغبات مشروعة، ويقصد به المنع أو الرفض الدائم من جانب الأب والأم والأسرة والوقوف حائلاً أمام قيامه بسلوك أو تحقيق لرغبة معينة، ومن مظاهر هذا الأسلوب القسوة، والصرامة، والعنف، والحرمان والأمر والنهي، والعقاب المستمر، إضافة إلى تكليف التلاميذ بمهام وواجبات تفوق طاقاتهم وإمكانياتهم بدعوى أنهم رجال يجب عليهم تحملها.

وينبه **وفيق مختار** (2001: 123) إلى أن الأساليب التسلطية الصارمة تعمل على تفريغ الإنسان من محتواه، واستلاب جوهره الإنساني، وقتل التفكير المبدع، وحرمانه من هامش الحرية الذي يحقق شخصيته الإنسانية، ويكون التلميذ في هذه المرحلة (المراهقة) غير قادر على مواجهة مصاعب الحياة والانسحاب من الواقع، ومن جانب آخر يرى **حسن الجبالي** (2003: 223) أن أسلوب التسامح يعني التجاوز المقصود والمتعمد من جانب أي من الوالدين عن التصرفات والسلوك وأشكال التعبير التي تدل على الموافقة والخطأ، وهو من الأساليب السوية التي تشعر التلميذ بالحب والحنان، وتدل على ثبات واستقرار انفعالاته وتقدير مشاعر الآخرين؛ لأنها علاقة تبادلية بالطرف الآخر.

وتتبه فاطمة الكتاني (2000: 83) إلى أن التسامح يساعد على التفكير الإبداعي والطلاقة والسرعة ومدى الانتباه، وبذلك يظل هذا الأسلوب من الأساليب السوية التي تساعد على بناء شخصية التلميذ وتوازنها عقليًا واجتماعيًا ونفسيًا.

3-3- الديمقراطية - الأوتوقراطية:

ويُقاس بمدى الحرية والاحترام الذي يمنحه الأب والأم لأبنائهما خلال تصرفاتهم التي تتصل بمختلف شؤونهم الشخصية والمنزلية والمدرسية والاجتماعية. ويعرفه حسن الجبالي (2003: 224) بأنه إتاحة الفرصة للتلميذ للتعبير عن رأيه، وتشجيعه على المشاركة بالرأي واتخاذ القرارات بنفسه، وبالنسبة لشؤونه الخاصة ومشاركته الوالدين فيما يتصل باختيار الأصدقاء والزملاء دون حرمان أو ضغط. ومن مظاهر الأسلوب الديمقراطي اعتراف الوالدين بأن التلاميذ أشخاص يختلف بعضهم عن بعض، وتشجيعهم نحو الاستقلال والثقة بالنفس والنظام والتفكير السليم والنمو الانفعالي والنفسي والاجتماعي لأفراد الأسرة.

ويؤكد أحمد الزغبى (2000: 24) أن الأسرة التي يسود فيها الجو الديمقراطي يكون أبنائها أكثر نشاطًا واجتماعية، وأكثر رغبة في التطلع والاكتشاف وذلك بعكس الأسلوب الأوتوقراطي الذي يكون فيه الوالدان صارمين مستبدين مع المراهق من خلال التهديد والعقاب، ودفعه للقيام بأعمال لا تتناسب أو تتلاءم مع عمره أو سنه مما يجعله غير قادر على تحمل المسؤوليات ومواجهة المواقف المختلفة، فيضطر إلى الانسحاب من الواقع والانطواء على نفسه.

3-4- الحماية الزائدة - الإهمال:

ويعني حرص الأب والأم على حماية أبنائهما والتدخل في شؤونهم إلى درجة أنهما يقومان نيابة عنهم بإنجاز الواجبات والمسؤوليات التي يستطيعون القيام بها، فأسلوب الحماية الزائدة والتسلط كلاهما يسلب رغبة الأبناء في التحرر والاستقلال، ولهذا يحرص الوالدان على التدخل في كل شؤونهم، والقيام بالأعمال التي يستطيع الأبناء القيام بها، وبذلك لا تتاح للأبناء فرصة اتخاذ القرارات بأنفسهم.

وترى **فاطمة الكتاني** (2000 : 80) أن أسلوب الحماية الشديدة (الزائدة) يؤدي إلى الشعور بالهشاشة والضعف عند مواجهة أي موقف جديد. وتضيف **هدى الرواب** (2001: 38) وأن الأخطر من ذلك أن يظل الطفل طفلاً حتى مرحلة المراهقة، ويعجز عن الاعتماد على نفسه، وفيها ينهار أمام كل أزمة تواجهه، بينما أسلوب الإهمال يعني ترك التلميذ دونما تشجيع أو استحسان للسلوك المرغوب فيه، وتركه دون توجيه إلى ما يجب أن يفعله أو ما ينبغي أن يتجنبه، ويؤدي هذا الأسلوب إلى تكوين شخصية مترددة في سلوكها وتصرفاتها، ويشير **أحمد محسن** (2003: 40) إلى أن إهمال الأم في السنوات الأولى تتكون فيها ملامح الشخصية من حيث ثباتها واضطرابها.

والإهمال من الأساليب غير السوية؛ لأنه يساعد على بناء شخصية تشعر بالنبذ وعدم الرغبة والقبول وتقلب الانفعالات، وإلى ظهور أنواع من السلوك المضطرب، ويزداد لديه العناد والثورة والمقاومة، والتعبير بطريقة سلبية، وعدم الرضا عن المجتمع والسلطة واللامبالاة وعدم الاهتمام بما يحدث من حوله.

3-5- التقبل - الرفض:

ويعني الحب الذي يعبر عنه الأب والأم لأبنائهما من خلال تصرفاتهما في مختلف المواقف اليومية. كما يشتمل هذا الأسلوب على المشاركة الوجدانية وقضاء وقت طويل معهم، واستخدام التشجيع لما له من أهمية في إدماج الأبناء مع الوالدين، وتبني أفكارها ومعتقداتها، ونمو الضمير وخلوه من الأمراض والأفكار السلبية وغياب الدفء العاطفي الذي يؤدي إلى ظهور اضطرابات سلوكية ونفسية متعددة.

وفي الجانب نفسه يؤكد **خليل معوض** (2000: 75) على أهمية الرغبة في وجوده وإشباع حاجاته وتأكيد استقلالته ومساعدته على تحقيق ذاته وتوفير الأمن النفسي له في الحاضر، ومساعدته في المستقبل، بينما يعني الرفض عدم تقبل التلميذ وكراهيته وإهماله بشكل مقصود ومبالغ فيه وقد يظهر في صورة اعتداء تجاهه واللامبالاة به وإهماله وكراهيته.

وهو من الأساليب السلبية التي تؤدي إلى شعور التلميذ بالإحباط وتولد لديه السلوك العدواني والانتقام وتكون تلميذاً يعاني من سوء التوافق وقلة الاتزان وعدم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية ودائمة وتتغرس فيه صفات التمرد والانطواء والعزلة والانسحاب.

4- أساليب المعاملة الوالدية وأثرها على حياة التلاميذ:

المعاملة الوالدية هي استمرارية أسلوب معين أو مجموعة من الأساليب المتبعة في تربية الأبناء، وتعني أيضاً كل ما يراه الآباء ويتمسكون به من أساليب في معاملة الأبناء، وهي الديناميكيات التي توجه سلوك الآباء والأمهات في كيفية التعامل مع أبنائهم. وذكر **حسن عبد المؤمن (ب.ن 4-5)** أن الأسلوب الذي يستخدمه الأب والأم في معاملة أبنائهما له الأثر البالغ في أن يترك أثراً سلبية أو إيجابية على شخصية الأبناء، وعلى تكيفهم النفسي والاجتماعي.

بينما ترى **فاطمة الكتاني (2000: 72)** أنه إذا كانت هذه الأساليب المتبعة من قبل الآباء غير هادفة، وتثير مشاعر الخوف وعدم الشعور بالأمن ترتب عليها الاضطراب النفسي والاجتماعي، أما إذا كانت الأساليب المتبعة بناءة متوجة بالحب والتفاهم أدت إلى تنشئة أبناء يتمتعون بالصحة النفسية.

ولهذا يعتبر **خليل معوض (2000: 183، 184)** أن العلاقة بين الآباء والأبناء وكيفية معاملتهم تلعب دوراً مهماً في تكوين شخصية الأبناء التي تقوم على أساس قدر من الإشباع المناسب للحاجات البيولوجية والنفسية، وتكون له شخصية مستقلة سليمة تتوافر لها دعائم الاتزان الانفعالي والقدرة على التوافق والتعاون مع الآخرين، أما إذا كانت تقوم على الإفراط في الحب والتدليل فإنه قد ينجم عنها اتكالية مفرطة وأنانية وضعف في الثقة بالنفس وعدم التعاون والتوافق مع الآخرين، وإذا كانت المعاملة تتسم بالصرامة والقسوة وعدم الإحساس بالحب فإن ذلك يصبغه بصفة التشاؤم واللامبالاة والسلبية والعدوان، وإذا كانت العلاقة يسودها الخلاف والمشاحنات فإن ذلك يؤثر على طبيعة

المعاملة مع الأبناء، ويؤدي إلى أنماط مختلفة من السلوك المضطرب وعلى الصحة النفسية بشكل عام.

وقد يستخدم الوالدان أساليب متنوعة مثل التهديد والضرب، حيث يلجأ الوالدان إلى هذا الأسلوب، لأنهم مدفوعون بخوفهم الشديد وقلقهم على أبنائهم ما يؤدي إلى فقدان الثقة بالنفس وخلق شخصية ضعيفة لا تقوى على المنافسة، ولا تستطيع ممارسة الأنشطة المختلفة.

ويعتبر التسلط من الأساليب التي تخلق فردًا عاجزًا على الاعتماد على نفسه مبغضًا للآخرين، وراغبًا في البقاء في البيت وعدم التكيف مع الآخرين.

وقد بينت العديد من الدراسات أن أساليب المعاملة الوالدية تؤثر في كثير من نواحي النمو العقلي والنفسي والاجتماعي للأبناء في مختلف المراحل العمرية من الطفولة إلى المراهقة.

وذكر عبد العزيز الشخص (2001: 72، 73) أن براتسويك (Pratswik, 1953)

قد توصل إلى أن الذي يعامل بقسوة أثناء الطفولة يتسم سلوكه في المستقبل بالتسلطية والصلابة، كما توصل دراكي (Draky, 1946) إلى أن الذين ينشئون في بيوت تتسم بالتسلط يكونون أكثر حبا للتسلط والشجار، ويصبحون غير متقبلين من أقرانهم، ولا تؤثر فيهم أساليب اللوم والمرح، كما وجد سيموندرز (Symonds, 1939) أن معاملة الأبناء بطريقة تتسم بالنبذ والإهمال من الوالدين ينمي عندهم مشاعر الدونية ويصبح مفهومهم عن الذات منخفضًا.

كما وجد بالدوين (Baldwein) أن أسلوب الديمقراطية يساعد في ارتفاع ذكاء الأبناء، كما توصل رادين (Radin) إلى لنتائج مشابهة مؤداها أنه كلما اتسمت المعاملة بالتسلط انخفض ذكاء الأبناء.

* وعمومًا يمكن القول أن الأساليب الوالدية التي تتسم بالاستقلال والديمقراطية والتقبل توفر للتلاميذ الفرص المناسبة للشعور بالثقة، والقدرة على اتخاذ القرارات وإنجاز الأعمال، ومنح الوالدين الاستقلال لأبنائهم يشجعهم على الانفتاح على الخبرات الجديدة إن

صادفتهم مخاطر ومصاعب إلا أنها تهيئ من التجارب ما يساعد على اكتساب الخبرات والمهارات التي تنمي فيهم جوانب الشخصية.

* ومما سبق يتبين أن أساليب المعاملة الوالدية ذات أهمية كبيرة بالنسبة للآباء والأمهات والمعلمين لفهم طبيعة التلاميذ، وما يتعرضون له من أساليب مختلفة تؤثر على تكوينهم الشخصي في مواجهة مشكلاتهم وتحقيق نموهم النفسي والاجتماعي والعقلي بشكلٍ سليم.

5- أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني:

من بين المتغيرات التي يتناولها الباحث في هذا الجانب أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني الذي يتعرض له تلاميذ الشق الثاني بمرحلة التعليم الأساسي في محيط الأسرة.

ويرى عادل عبد الله (2008: 88، 89) أن السلوك العدواني من السلوكيات الأكثر انتشاراً بين الأطفال والمراهقين، ويظهر في عدة صور وأشكال متعددة، ويدل على سوء التكيف مما يجعل من الصعب على الآباء أن يميزوا بين هذه السلوكيات، ويضعوا حدوداً فاصلة لها.

وتبين بعض الدراسات التي تناولت أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني، ومن بينها دراسة كلثوم الزين (2003: 150) على ارتباط أسلوب القسوة والتسلط والتساهل والحماية الزائدة بالسلوك العدواني، بينما أسلوب الضبط له أثر فعال في تقليص السلوك العدواني. وتضيف الباحثة أن أسلوب العنف يبرز عند الطلبة الذين عوملوا بأسلوب التساهل في البيئة المنزلية.

وأفادت دراسة علي الرياني (2006: 181، 182) أن المعاملة الوالدية لها دور كبير في ظهور السلوك العدواني وانطفائه، فالأسرة التي تعامل أبناءها بالقسوة والتحكم والرفض تكون شخصية غير سوية، ولا تعرف إلا أسلوب العنف والسلوك العدواني تجاه الآخرين والمجتمع، وأن أسلوب النبذ من أساليب المعاملة الوالدية التي تخلق شخصية عدوانية سيئة التوافق.

ومن بين الأساليب الأخرى المؤثرة على سلوك التلاميذ المراهقين أسلوب العقاب الذي يعتبره **بندورا (Banadwra)** أسلوباً منفراً يؤدي إلى الشعور بالإحباط وهو أحد مداخل السلوك العدوانى.

وفي هذا السياق تنوه **فاطمة الكتاني (2000: 77)** بأن استخدام الوالدين للعقاب البدني المصحوب بالتهديد اللفظي له آثار سلبية في تعلم ذلك السلوك وتقليده؛ لأن الآباء والأمهات يمثلون في هذه الحالة نموذجاً عدوانياً يقلده التلميذ، فيلجأ إلى استعمال أساليب قاسية تولد لديه الانتقام، وتؤدي إلى اضطراب سلوكه والجنوح في مرحلة المراهقة.

ويؤكد **أحمد الزغبى (2001: 112)** أن الذين يميلون إلى القوة هم غالباً ما يأتون من أسر تستخدم النظام الصارم والقسوة فيس المعاملة بطريقة لا تتناسب مع سن ومستواه الدراسي، فتصبح شخصيته متمرده يغلب عليها العصيان لكل القواعد المتعارف عليها، وغالباً ما تبدو عليه الميول العدوانية.

وأثبت كل من **سيرز (Sears, 1969)**، و**موس (Masse, 1979)**، و**بندورا (Banadura, 1999)**، أن أسلوبى التشدد والتسلط يرتبطان بالعنف الذي من شأنه أن يعزز السلوك العدوانى.

كما توصلت **عفاف الخيتوني (2002: 123)** إلى وجود علاقة ارتباطية بين أسلوب الديمقراطية والعدوان عند كل من الجنسين، وشيوع السلوك العدوانى بين الذكور والإناث المراهقين في المرحلة الإعدادية.

ومن جانب آخر يرى **عبد الرحمن العيسوي (2005: 34، 53)** أن أسلوب التدليل والتسامح الزائد وترك التلميذ يفعل ما يريد يكون لديه العدوانية، والمبالغة في التعامل سواء بالإفراط في التدليل وفرض عقوبات صارمة ضارة بالتلميذ وسلوكه يشعره بالإحباط؛ لأنه لم يتعود على الضبط والاستقلال والرعاية السليمة، فيتعلم التلميذ السلوك العدوانى، أما الآباء الذين يعاملون أبناءهم بأسلوب معتدل من التأديب والعقاب ويعاقبهم إذا حدث خطأ منهم يكونون أقل عدوانية، وأكثر انضباطاً وتحكماً في سلوكهم من الآباء الذين يمارسون العقاب الصارم، واستنتج **بندورا** في تقريره أن هذا الأسلوب يمثل قدوة عدوانية

كافية لتنشيط السلوك العدواني لدى الأبناء، وأن العقاب يعد عنصراً من عناصر أسلوب التشدد في المعاملة.

ويرى الباحث أن التلميذ في ظل المعاملة القاسية والصارمة سوف يعاني من حالة صراع بين الخضوع والخنوع والتمرد ويظهر ذلك في سلوكه العدواني، بينما الخضوع يعني الطاعة وكبت المشاعر والأحاسيس التي تؤدي إلى زيادة القلق والتوتر النفسي لديه ويتجه نحو العدوان.

ووفقاً للنظرية السلوكية فإن التلميذ الذي يحصل على ثواب من والديه على سلوكه العدواني يتخذ من ذلك السلوك طريقة أو وسيلة لتحقيق رغباته من خلال تقمص شخصية أحد الوالدين، وبذلك تكون لأساليب المعاملة الوالدية الأثر الفاعل في تعلم واكتساب التلميذ السلوك العدواني.

ولهذا تعتبر أساليب المعاملة الوالدية من بين العوامل المؤثرة على الأبناء والتي بدورها تساعد في ظهور السلوك العدواني لدى التلميذ في مختلف المراحل العمرية وخصوصاً في مرحلة المراهقة التي يدخل في إطارها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، حيث يعزز السلوك العدواني عندما يكافأ التلميذ عليه فيقوم بتصرفات عدوانية لحصوله على رغباته وتحقيق ما يريده، أو عندما يقوم بسلوك مقبول وغير عدواني يجذب انتباه الآخرين فيلاقي بالقبول والاستحسان من الوالدين والمحيطين به.

6- محددات المعاملة الوالدية:

هناك العديد من العوامل التي تواجه الوالدان أثناء تنشئتهما للطفل وتحدد طريقة تعاملهما معه فبعضها تأتي من أحد الأبوين وبعضها تبدو من داخل الطفل وبعضها الآخر تأتي من محيطات خارجة عن هؤلاء سواء كانت اجتماعية أو اقتصادية أم ثقافية وأهم هذه العوامل تظهر كالتالي:

6-1- العلاقة بين الزوجين:

كثيراً ما تكون العلاقة بين الزوجين خالية من العطف والتقدير ونتيجة لذلك يميل الوالدان وخاصة الأم إلى المبالغة والمغالاة في العطف على أطفالها، وهي وسيلة

تعويضية على حرمانها وخلو حياتها من المحبة والعطف وقد يؤدي الطلاق إلى سعي أحد الوالدين إلى كسب الابن إلى جانبه، فيسلك معه أسلوب التساهل والتراض والتسامح. وقد تميل الأمهات اللاتي يشعرن بدفء منخفض وعاطفة متدنية نحو أزواجهن إلى توبيخ أطفالهن، أما العلاقات الطيبة فترتبط تلقائياً بمدح وثناء الأبناء ومن ثم تقبلهم. وفي دراسة (Trocy et Antroli, 1976) اتضح أن الأطفال الذين يأتون من بيوت حدث فيها الطلاق كانت معاملاتهم مختلفة عند الأطفال الذين يأتون من بيوت لم يحدث فيها الطلاق (عنوان المؤلف، سبق ذكره، 2006)

6-2- العلاقة بين الوالدين:

إن المساندة والمشاركة التي يتلقاها الوالدان من الأقارب والأصدقاء والجيران هي علاقات تشعر الأم بالكفاية عند رعاية أطفالها وتجنبها عقابهم وتقيد حريتهم، فالعزلة الاجتماعية وضيق شبكة العلاقات الوالدية، يرتبط بالاختلال الوظيفي للوالدية (محمد حسن، 1970). وفي دراسة (Turnbul, 1997) تبين أن العلاقة الجيدة بين الأم والطفل تشعرها بالسعادة والرضا عن دورها، وتساعد على تحمل أعبائه ومسؤولياته وتلبية حاجاته، وتجعلها أقل تعرضاً للحزن والكآبة وذلك بترك إيجابي على كل من الطفل والأم (Turnbul, 1997, 89)

6-3- ترتيب الطفل بين إخوته:

أثبتت الدراسات أن الطفل الأول (الأكبر) أكثر تردداً على العيادات النفسية ذلك أنه نشأ ووالديه لم يكتسبا بعد الخبرة اللازمة لتربية الأطفال ولم يتم بينهما التوافق الذي يساعدهما على تربية طفلهم، فينشأ الطفل غيورا وعدوانيا إذا ما ولد منافس له.

أما الطفل الأخير فقد يتعرض للتدليل الزائد والتراخي أو الإهمال، كما تعرض لهذه الناحية (Alfred Adler, 1984) الذي رأى الأخ الأصغر يشعر بالنقص نحو أخيه الأكبر ويحاول أن يعوض هذا النقص بإظهار التفوق على من يكبره من إخوته (أحمد عبد العزيز سلامة، 1982: 197)

والطفل الوحيد غالبا ما يسوء تكيفه (يفسد) بالدلال وتتاثر شخصيته بالظروف والأساليب التي حدث بوالديه الاقتصار عليه كما أنه يجد نفسه محاطا بكبار يعجز عن التعامل والأخذ والعطاء معهم.

بينما الطفل الذي ينشأ بين عدد كبير من الإخوة ينمو إلى شخصية متكيفة تكيفا سليما (عباس محمود عوض 1987: 89).

6-4- جنس الطفل:

جنس الطفل هو أحد العوامل البيولوجية والاجتماعية المؤثرة في نمط التعامل بين الوالدين والأبناء، وقد أكدت العديد من الدراسات أن جنس الطفل له تأثير كبير على السلوك الوالدي مثل دراسة **ممدوحة سلامة (1994)** وأساليب المعاملة الوالدية قد تتأثر سلبا أو إيجابا تبعا لجنس الطفل، وسواء كانت سوية أو غير سوية فإنها تؤثر على شخصية الطفل (الشرييني 2006: 156).

6-5- حجم الأسرة وتركيبها:

تعد الأسرة التي يسود فيها جو من التفاهم والحب والاتفاق على أسلوب واحد في تربية الأبناء هي أقدر الأسر على تكوين أبناء متوافقين نفسيا واجتماعيا، بينما الأسر المتصدعة سواء بسبب الطلاق أو فقدان أو غياب أحد الوالدين أو كلاهما يؤدي إلى العديد من المشاكل النفسية والاجتماعية (كافية رمضان، 1987: 35).
ويؤثر حجم الأسرة في التقارب بين الأم والأبناء فكبر عدد الأفراد داخل الأسرة يؤدي إلى ضيق التفاعل اللفظي مع الأبناء والتسلط في العلاقة بهم كما أنه قد يزيد من صراعات الأم وتعرض الأبناء للخبرات المؤلمة وعدم إشباع حاجاتهم (طلعت حسن عبد الرحيم، 1975: 158).

وأشارت دراسة (Chtolez, 1967) إلى وجود ارتباط بين عدد الأبناء في الأسرة ومعتقدات الأمهات في استخدام أساليب العقاب والسيطرة المتشددة وعدم وجودها عند الآباء فكثرة الأبناء توحى لهن بوجوب استعمال السيطرة في تحقيق المطالب أما قلة الأبناء فيستعمل معهم أسلوب الإقناع.

كما يظهر على أطفال الأسر ذات الحجم الأكبر سمات العدوانية والخضوع وكذا نجد دراسة (MOHAMED 1981) الذي توصلت إلى أن الاتجاهات السالبة نحو الأطفال ارتبطت مع الأمهات الأصغر سنا واللاتي كان لديهن ثلاثة أطفال أو أكثر (صالح أبو جادو، 2007: 110).

6-6- المستوى الاجتماعي والاقتصادي:

يعد المستوى الاجتماعي والاقتصادي متغيرا بالغا الأهمية نظرا لما يقترن به وما يترتب عليه من أنماط سلوكية عند الفرد.

فقد ذهب (Mckinly, 1984) في نظرية الإحباط والعدوان إلى أن الوضع الاقتصادي والاجتماعي يرتبط بدرجة الإحباط التي يعايشها الفرد أثناء التنشئة، والذي يؤثر بدوره في درجة الكبت والتسلط والقسوة وتفاعل الوالدين مع الأبناء والأبناء الذين ينتمون إلى أسر ذات مستوى اقتصادي واجتماعي عال تنهياً لهم إمكانيات من الرعاية الجسمية والعقلية والانفعالية قد لا تتاح لأفرادهم، الذين ينتمون إلى أسر أقل في المستوى الاقتصادي والاجتماعي (السيد الشتا، 1984:23).

وأكدت دراسة القرشي 1986 أن متوسط التسلط يتناقض بوجه عام كلما ارتفع المستوى التعليمي للوالدين.

وأظهرت دراسة (Roy, 1950) أن الآباء من المستوى التعليمي المرتفع يمنحون أطفالهم حرية أكبر من التي يمنحها الآباء من المستوى التعليمي الأقل.

وفي دراسة أخرى لـ (Yarrow, 1962) تأكد أن الأمهات من المستوى التعليمي المرتفع أكثر ميلا للتسامح في عملية الضبط من الأمهات الأقل تعليماً (العنوان، المؤلف، سبق ذكره، 2001: 108).

وكذا أوضحت الدراسة غريب عبد السميع 1985 أن الأطفال المتفوقين دراسياً يعيشون في جو أسري يتصف بارتفاع التوافق الاجتماعي لدى الأم (جليلة عبد المنعم، 2007:46).

6-7- عمل الأم:

يعتقد الكثيرون أن خروج الأم للعمل غالباً ما يؤثر على مستويات العناية بالأطفال وإن كانت الدراسات قد اختلفت في تأثير عمل الأم على رعاية الأبناء حيث انتهى (Hoffman) عند مواجهة الدراسات عن تأثير عمل الأم إلى أن عملها يؤثر على حالتها الانفعالية، وبالتالي يؤثر على تفاعلها مع الأطفال ويتبعه حرمان عاطفي وعقلي للطفل.

ونفس التوجه يشير إليه (Bolsky) وهو أن عمل الأم يؤثر في نوعية وكمية سلوكها الأمومي اتجاه طفلها.

بينما يرى (Etaugt, 1987) أن أطفال الأمهات الراضيات سواء يعملن أو لا لهم درجات من التوافق النفسي والاجتماعي يؤثر بالإيجاب على الأطفال (زكريا الشربيني، 2006: 162).

وبالنسبة للأمهات الأطفال المتخلفين ذهنيا فقد توصلت دراسات عديدة إلى أن الأمهات التي لا تعملن لديهن مستوى أعلى من القلق والحزن والكآبة مقارنة بالأمهات العاملات (Kmussen، 1992: P253) ويبدو أن الإشراف الكافي من قبل العاملات هو الذي يسد الثغرة الشائعة عن تأثير غيابها فالمهم هنا هو استقرار بيئة الطفل وموقف الأم اتجاه عملها ووظيفتها كأم فمشكلات الأطفال إلى حد بعيد لا صلة لها بعمل الأم أو وجودها المستمر في المنزل بل في الاستقرار الأسري والتوافق بين الوالدين خلق التنشئة المناسبة للأطفال كما أن التعاون والدعم من قبل الزوج يقلل من الصراع في الأدوار التي تواجهها الأم العاملة (زكريا الشربيني، المرجع السابق: 163).

6-8- شخصية الوالدين:

شخصية الوالدين تلعب دورا كبيرا وأساسيا في التأثير على نوع المعاملة التي يتلقاها الطفل منهما، فكثيرا ما تتأثر هذه المعاملة بما مر به الولدان من تجارب سابقة وخاصة في طفولتهما والكثير منهم يعكس ما صادفهم من معاملة أيام طفولته على أبنائه وقد وجد أن السبب الرئيسي في إهمال الطفل مثلا كان عدم ثبات، وسوء توافق الوالد الذي كان طفلا بسبب التوافق المتدني العاطفة (محمد علي حسن، 1970: 45) وتشير البحوث إلى أن ارتفاع مستوى الثقة بالنفس لدى الأمهات ارتبط موجبا بالدفء في المعاملة للأبناء وتقبلهم وجاء الارتباط سالبا مع الاستهجان لديهن كما أن الأمهات المكتئبات تبدين استعدادا على البيئة الراضية للأطفال أو غير متقبلة لهم، ويشير (Belsky, 1970) إلى أن الأب الدافئ الحنون متفاعل مع أبنائه.

6-9- شخصية الطفل:

إن خصال الطفل وحالته المزاجية تؤثر على استجابات الوالدين وتجعله أكثر أو أقل شدة في المعاملة فقد توصلت (Baty، 1984) إلى أن المزاج المتقلب خاصة في فترة الرضاعة يمكن أن يحدد الأداء الوالدي في الوقت الذي نجد فيه وسامة الطفل أو ذكائه يمكن أن يجعل الوالدين أكثر حماية واهتماماً بطفلها.

كما أن تكوين الطفل الجسدي وصحته الجسمية ومدى إعاقة تجعل الوالدين يتخذون توجهات معينة نحو معاملته، فقد تدفعهم إعاقة الطفل مثلاً إلى المبالغة في حماية أو التخلي عنه وإهماله. (زكريا الشرييني، 2006:140).

7- النظريات المفسرة للمعاملة الوالدية:

7-1- نظرية التحليل النفسي:

هدفت هذه النظرية إلى فهم ارتقاء الطفل ونشأة سماته واضطراباته النفسية، فاهتمت بدراسة المعاملة الوالدية، لأن الوالدين هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل (مايسة أحمد النبال، 2002: 25).

فكان فرويد أهم من بادر إلى ذلك، إذ يعد أول من قدم ميكانيزم التوحد وسعى إلى تفسيره على أساس علاقة الأنا والأنا الأعلى وركز على دور الأب والأم وأعلن عن توحد الطفل خلال مراحل نفسجسمية مع أحد الوالدين ومن ثم يستمد خصائص الوالد المتوحد معه، وهنا تكتمل تنشئته بنمو الأنا الأعلى (زكريا الشرييني، 2006: 54).

وقد وضح ذلك على النحو التالي: في البداية تكون العلاقة بين الأم والأب علاقة عناية بالطفل ويكون هذا الأخير معتمداً على أمه بيولوجياً وعاطفياً، فكل ما تفعله الأم يصبح ذا قيمة نفسية وعقلية بالنسبة للطفل، وقد تغيب الأم عن طفلها لأسباب عديدة كالعمل أو العناية بالزوج أو الأطفال الآخرين عندها يقوم الطفل بمحاكاة وتقليد سلوكها فيحقق الإشباع، وبهذا المعنى تكون النشاطات المتعلمة من خلال الملاحظة والتي يقلدها الطفل هي النشاطات التي وفرت إشباعاً سابقاً (هدى كشرود، 1993: 37).

كما أن فرويد يقر بأن الطفل يتقمص صفات الشخص المحبوب لديه بما يحويه من صواب وخطأ ليدمجها في سلوكياته، والطفل أثناء عملية نموه يتعرض لصراعات بين

حاجاته ورغباته ومتطلبات مجتمعة، وكذلك التفاعل مع والديه الذي يعد من العناصر الأساسية في تنشئته، فمثلا تعامل الأم مع طفلها أثناء عملية الإطعام يفسر أساسا اجتماعيا ينمي خصائص الشخصية (مايسة أحمد النيال، 2002،: 29).

كما حاول الباحث (Hethrington, 1976) فهم العلاقة بين الآباء والأبناء في إطار التوحد، وكانت من نتائجه:

- تفضيل نمط الدور المناسب يظهر أكثر لما يكون الأب هو المسيطر أكثر منه عندما تكون الأم هي المسيطرة في البيت.
 - يميل الأبناء إلى التوحد والتقليد بالوالد المسيطر أكثر من الوالد الأفعال في الأسرة.
- بالإضافة إلى اهتمام الباحثين السابقين الذكر بموضوع التوحد، واعتبار الولدان هما المؤثران الأولان في تكوين شخصية الطفل وسماته، جاء (أدلر، Adler، 1984) ليقر بأن المعاملة الوالدية هي عنصر محدد لسلوك الشخص الإنساني، ويضيف بأن التربية الجيدة هي التي تقوم على التفهم والحب والحنان، فالأطفال اللذين يعاملون برقة وتفهم يظهرون نتائج إيجابية، أما الأطفال الذين يتعرضون للقسوة والصرامة والإهمال أو التذليل غالبا ما يظهرون نتائج سلبية (علاء الدين كفاي، 1989: 68-71).

7-2- نظريات التعلم:

تحتوي هذه النظريات على ثلاث اتجاهات وكلها مبنية على فكرة التدعيم وتتمثل بصورة عامة كالتالي:

7-2-1- اتجاه (Mecoly, Sears, Miler, Dullard):

هؤلاء يمثلون الاتجاه الأول، ويتبنون فكرة التدعيم الذي يقر بارتباط المثير بالاستجابة، ويهتمون بالدوافع والجزاءات كشروط لحدوث التعلم، فالطفل يحصل على انتباه والديه أو اهتمامهما عندما يقوم بأفعال أو تصرفات أو أعمال يفضلها الوالدان أو أحدهما أو ربما يقومان بها فيربط اهتمام والديه بتلك التصرفات ومع تكراراتها عما تصبح جزءا منه فيما بعد.

7-2-2- اتجاه (سكينز Skinner):

يمثل الاتجاه الثاني الذي يفسر السلوك الاجتماعي في ضوء قوانين التدعيم وأسلوب الثواب وأسلوب العقاب، فالطفل ينمي شخصية محددة اتجاه أنماط مستقلة للثواب والعقاب يطبقها أو يتبعها الوالدان معه، بحيث يميل الطفل إلى تكرار السلوك الذي حصل على الإثابة، ولا يكرر السلوك غير المثاب عليه، وبالتالي يتعلم الطفل الاستجابات المرتبطة بإثبات أو تنشيط الرابطة بين منبه محدد ومدعم أو تصنف أو تنطفئ بين منبه محدد ومدعم محدد (زكرياء الشريبي، 2006: 27).

7-2-3- اتجاه (باندورا Banadora):

يمثل الاتجاه الثالث الذي جاء بنظرية التعلم الاجتماعي التي تناولت دراسته السلوك على أساس التفاعل المستمر والتبادل بين المحددات المعرفية والسلوكية والبيئة، حيث يتعلم الطفل معظم أشكال السلوك من خلال ملاحظة النماذج المتوفرة في الأسرة ويرى (Banadora) على مستوى المعاملة الوالدية أن الطفل يتعلم النماذج الاجتماعية في السنوات الأولى للنمو عن طريق المحاكاة العرضية ومع نمو الوظائف الذهنية والانفعالية يصبح قادراً على محاكاة السلوك الأكثر تعقيداً في المجتمع بصورة فعالة.

8- العوامل المؤثرة في المعاملة الوالدية:

تؤثر عوامل عديدة ومتنوعة في نوع المعاملة الوالدية الذي يلجأ إليه الأولياء في تنشئة أبنائهم. وعموماً يمكن إجمال هذه العوامل فيما يلي:

8-1- عامل الجنس:

يشير الباحث محمد بيومي في دراسة له حول الاتجاهات الوالدية للتنشئة في البيئة المصرية، إلى إن الفرد المصري والعربي في الريف والحضر على حد سواء ينظر إلى الذكر نظرة أفضلية على الأنثى لأنه حامل اللقب وسند الظهر عند العجز، فالذكر هو رمز القوة. هذا ويعمل الوالدان في بعض المناطق من وضع معايير خاصة بالصبي من السلوك نفسه الذي ترفضه الأسرة إذا قامت به البنت. هنا، يمنح الأطفال الذكور من الحقوق والامتيازات ما تحرم منها البنات. والنتيجة أن هذه التفرقة في المعاملة تؤثر على علاقة كل منهما بالآخر مما يؤدي إلى اشتعال نار الغيرة في نفوس البنات نحو الذكور (جيجية قزوي، 2009: 96).

8-2- الترتيب الميلادي:

يمثل الطفل الأول أو الأكبر كما أشار إليه الباحث محمد أيوب الشحيمي التجربة الأولى للوالدين في التربية، فهو الذي يتحمل المسؤولية مبكرا والتي غالبا ما لا تتناسب مع سنه. وفي هذا، تصيف الباحثة "فايزة ريال" أن ما يلاحظ في المجتمع الجزائري هو أن الأخ الأكبر أكثر الإخوة من يلقي عليه اللوم إذا أخطأ باعتباره القدوة، وهو كما تظهره بعض عبارات الوالدين التي يوجهونها له التي تزيد من تثبيت حجم المسؤولية الملقاة عليه كقولهم: "أنت الأكبر، أنت المسؤول عن البيت، أنت رجل البيت... أما الطفل الثاني والثالث والرابع، قد بين الباحث محمد عماد الدين إسماعيل أنه من خلال رعاية الآباء للطفل الأكبر انطلاقا من التجربة الأولى فالأسرة تقلل من التوترات والقلق والتخوف من الفشل الذي ينجم من قلة الخبرة والتجربة في ميدان التربية وبالتالي تصبح عوامل ضعيفة التأثير في النمو النفسي للابن الثاني والثالث. في حين، يتلقى الطفل الأصغر التدليل من والديه، وحتى من إخوته وكأنه الوحيد، حتى إن بعض الأهل يطلقون عليه اسم آخر العنقود بالنظر إلى ما يتلقاه من معاملة خاصة. أما فيما يتعلق بالطفل الوحيد في الأسرة، يثير الباحث فرج عبد القادر طه إلى أن العلماء يرون أن اضطراب الشخصية والضعف النفسي في الطفل الوحيد يرجع إلى المكانة التي يحتلها هذا في المنزل، حيث أن الآباء سواء تعمدوا أو لم يتعمدوا ذلك، فهم يشبعون رغبات الطفل ويفسدونه بالإفراط في التدليل وبما يحيطوه من رعاية وتوجيه شديدين (جيجية قزوي ، المرجع السابق: 96).

8-3- الموقع الجغرافي:

لا يخضع الأبناء في الريف إلى نفس المعاملة التي يخضع لها الأبناء في المدينة نظرا إلى اختلاف توقعات الآباء من أبنائهم في كل مجتمع. ففي الريف، تحبذ الأسرة الريفية تعدد الأبناء، الذين تنظر إليهم كيد فاعلة مساهمة في الإنتاج والدخل الاقتصادي للأسرة، كما تعتبرهم عزوة تعتمد عليهم في الأوقات الصعبة. في حين، يعتمد الأبناء في المدينة على دخل أسرهم إلى غاية سن متأخرة. ولهذا السبب، أي اشتراك أطفالها في النشاطات الإنتاجية التي تقوم بها، هو ما يجعل الأسرة الريفية أن تكون أكثر تشددا من

الأسرة الحضرية التي تبدي اهتماما زائدا وإفراطا في الحماية مع تقديم حرية أكثر لأبنائها (عامر مصباح، 2003: 92).

8-4- حجم الأسرة:

عادة ما تتسم المعاملة الوالدية في الأسرة كبيرة الحجم بإهمال الأبناء لسبب عدم قدرة الأبوين من السيطرة على العدد الكبير من الأبناء. غالبا ما يكون ضبط سلوكهم بالتسلط بفرض ضوابط وقيود صارمة وصولا إلى استعمال العدوان معهم، ففي الكثير من الأحيان ما يتصف الجو العائلي بانعدام الحب والتعاطف بين الوالدين وأبنائهم - بحسب ما جاء من الباحث سيكوريلي (Cicurelli, 1971).

8-5- القيم الدينية والحضارية للأسرة:

يؤثر الموروث الثقافي والقيمي في طبيعة العلاقات والاتجاهات التي يتبناها الآباء في تنشئة أبنائهم، حيث تميل الأسرة المحافظة إلى تثبيت قيم التدين والمحافظة على التقاليد وإقامة الصلوات والعبادة، في حين تتبنى الأسرة المتحررة في ذلك سلوك التحرر والحرية في التصرف (عامر مصباح، 2003: 92).

8-6- المستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة:

يؤيد الباحثون محمد عماد الدين إسماعيل ونجيب اسكندر ورشدي ما أشار إليه الباحث بوسادر في دراسته إلى أن الآباء ذوي المستويات العليا يحرصون دائما على أن يصل أبنائهم إلى مراتب مرموقة للحفاظ على سمعة العائلة. كما أنهم يشجع أبنائهم على الإنجاز، وهو الأمر الذي يكسبهم نوعا من الاستقلالية المبكرة، إلا أنه كثيرا ما يخذلوا أوليائهم عندما لا يقدوا على إنجاز مطالبهم وهو الأمر الذي يفقد ثقة الأولياء فيهم، والسبب في ذلك يكمن في عدم مراعاة الوالدين لمستوى النضج لدى الأبناء. أما الأسرة متوسطة المستوى، فغالبا ما تشجع أبنائها على الإنجاز للاعتماد على الذات، لكن غالبا ما يلجأ الوالدين إلى التأنيب والتوبيخ والتهديد والحرمان مما يبعث في الأبناء الشعور بعدم الأمان والإتيان باستجابات عدوانية. وأما الأسرة ذات المستوى المنخفض، فتلجأ إلى التسلط على أبنائها ومعاملتهم بصرامة وفرض العقاب البدني عليهم، مما يترك في الطفل الشعور بأنه منبوذ في المنزل، شعور يدفع به إلى البحث عن الدفء خارج البيت وهو

الأمر الذي قد يوقعه بجماعات سلبية منحرفة (عباس محمود عوض وآخرون، 1994: 100).

8-7- المستوى التعليمي لأفراد الأسرة:

غالبا ما يظهر الأولياء المتعلمين ميلهم إلى الحرص الدائم على النجاح الدراسي لأبنائهم ونقل ما تعلموه لأبنائهم (عامر مصباح، 2003: 92).

يظهر في النهاية أن عوامل كثيرة منها الذاتية، الاجتماعية والاقتصادية، الثقافية والدينية التي تشكل في مجملها الظروف الفاعلة والضاغطة ذات التأثير المباشر والجدى في نوع أسلوب المعاملة الذي تبعه الأولياء عند تربية وتنشئة أبنائهم داخل الأسرة. لذا يظهر أن الاهتمام بسلامة الأسرة والحرص على توفير الضروريات اللازمة بالنسبة لأربابها، هو واحد من أهم الأشغال الشاغلة التي يتوجب التفكير فيها من قبل الحكومات وكل الجهات المعنية ذات الصلة برعاية الأسرة. ومن المؤكد أن مثل هذه الجهود من شأنها أن تعمل على تلبية حاجات أفراد الأسرة دون استثناء مما سينعكس إيجابا على النسيج النفسي والاجتماعي الداخلي لأفرادها.

خلاصة:

يتضح في النهاية أن الأسرة هي القاعدة الأساسية في بناء شخصية سوية وقوية لأبنائها المراهقين من حيث ما تقدمه من معاملة في عملية التنشئة الأسرية والتربية بهدف تلقينهم مختلف الضوابط والمعايير الاجتماعية الواجب الالتزام بها في حياتهم. ومن هنا، يتوجب على الأولياء توخي الحذر حينها بإتباع أسلوب الاعتدال في التعامل معهم دون المبالغة في التسامح من جهة، وعدم التسلط على كل رغبات أبنائهم المراهقين من جهة ثانية خاصة في مرحلة المراهقة المتأخرة أين تلازمه فكرة الاستقلال عن الأسرة ورغبة تكوين حياة خاصة وشخصية مستقبلية مستقلة.

مقدمة:

إن إنسان هذا العصر يعيش في رفاهية وتقدم تكنولوجي عظيم، إلا أن هذا المجتمع الحديث حقق للإنسان أسباب الراحة المادية لكنه أخفق في تحقيق الراحة والسعادة النفسية الحقيقية، ونتيجة للصراعات والتوترات التي تعصف في المجتمع الجزائري. انبعثت مشاعر الخوف والقلق والإحباط بين الأفراد، مما يجعل الأجواء مهيأة لمزيد من العدوان على اختلاف أشكاله. وهذا ما يؤكد الكفافي (1990: 324) حيث يقول: "إن الاستجابة العدوان من أقرب وأظهر الاستجابات في حال الإحباط، رغم أن هذه الاستجابة متعلمة وليست تلقائية أو فطرية ولقد أكدت ذلك دراسة هانري و آخرون، 1972، حيث أثبتت أن الأفراد الذين تعرضوا للإحباط أظهروا عدوانا أكثر من الآخرين الذين لم يتعرضوا للإحباط كما أظهروا محاكاة العدوان. (الشريف، 1990: 2) يعتبر العدوان نزعة أو مجمل النزعات التي تتجسد في تصرفات حقيقية أو خيالية ترمي إلى إلحاق الأذى بالآخر وإكراهه وإذلاله (موسى، 1991: 29).

1- تعريف السلوك العدواني:

- لقد اختلفت تعريفات العدوان وتعددت فلم يتفق الباحثون على تعريف محدد له مما يوحي بأن العدوان سلوك معقد، وأسبابه كثيرة ومتشابهة، وتصنيفاته عديدة كذلك.
- يعرفه فؤاد البهي السيد (1980) أنه: "الاستجابة التي تعقب الإحباط، ويراد بها إلحاق الأذى بفرد آخر، أو حتى بالفرد نفسه، ومثال ذلك الانتحار، فهو سلوك عدواني على الذات". ويذكر غيث 1979 أن العدوان "رغبة في ممارسة القوة على الآخرين عند أدلر Adler، أو استبعاد فكرة الموت عند فرويد".
- ويعرفه محي الدين أحمد حسين (1987: 208) العدوان بأنه: "يشير إلى أي أذى مقصود (يلحقه) الطفل بنفسه، أو بالآخرين، سواء كان هذا الأذى بدنياً، أو معنوياً مباشراً، أو غير مباشر، صريحاً أو ضمنياً، وسليماً، أو غاية في ذاته، كما يدخل في نطاق هذا السلوك أيضاً أي تعد على الأشياء أو المقتنيات الشخصية بشكل مقصود، سواء أكانت هذه الأشياء ملكاً للفرد أو الغير.

ويعرفه حامد زهران (1987: 14) أنه: "الهجوم نحو شخص أو شيء مسئول عن إعاقة بالغة، مثال ذلك الكيد والتشهير والاستخفاف أو الهجاء".

إن المتفحص للتعريفات السابقة للعدوان، يجد أن بينها بوناً شاسعاً من الاختلاف، وأن محاولة تعريف العدوان تعريفاً جامعاً هو أمر صعب المنال، فهو مصطلح يستخدم لمتنوعات سلوكية مختلفة، والإشارة بها إلى كثير من الوظائف المختلفة للسلوك، وهذا ما يوجد الخلط والاختلافات في التعريفات، إضافة إلى تباين الانتماءات ووجهات نظر أصحاب هذه التعريفات يزيد من صعوبة العدوان تعريفاً جامعاً مانعاً.

من خلال التعليق السابق يميل الباحث الحالي إلى تأييد رأي كمال موسى، أن السلوك العدواني هو نتيجة تفاعل عوامل فطرية وأخرى بيئية، وذلك من خلال ملاحظات الباحث في مجال عمله في التدريس، فقد رأى أن بعض الطلاب يميلون إلى الهدوء وعدم الحدة في المزاج، وبعضهم يمارسون السلوك العدواني بجميع أشكاله، ومن خلال دراسة بعض حالات هؤلاء الطلاب، تبين أن بعضهم يعيش في أسر تهتم بأبنائها وتحرص على أدبهم وتحصيلهم العلمي، مما يكسبهم احترام وتقدير المدرسين، وهذا ما يدفعهم إلى الالتزام وعدم الفوضى أو العدوان، والبعض الآخر تبين أن له زمرة سيئة، والأهل غير مهتمين به مما يدفعهم إلى أن يسلكوا السلوك العدواني بأشكاله المتعددة بالضرب، والشتم، أو السخرية أو الحسد، أو سرقة الحاجات الخاصة، أو الاعتداء على الممتلكات العامة، أو ممارسة بعض التصرفات الجنسية أمام الطلاب.

إلا أنني - وفي خضم التعرف على السلوك العدواني - أجد نفسي مضطراً للتعرج على بعض المصطلحات ذات العلاقة بالعدوان حتى يتبين مفهومه جلياً واضحاً لا لبس فيه، من هذه المصطلحات الغضب (*Anger*) والعدائية (*Hostility*) والعنف (*Violence*) والعدوان (*Aggressiveness*). رغم وجود فروق وحدود بين هذه المصطلحات.

2- بعض المصطلحات التي لها علاقة بالسلوك العدواني:

2-1- الغضب (Anger):

هو استجابة انفعالية داخلية تتضمن شعوراً بالتهديد، وردود فعل أدرينالية، تهيئ الفرد للاعتداء على مصادر تهديده (النمر، 1990: 25).

إلا أن هناك بعض العلماء أظهر الفرق بين العدوان والغضب منهم كولز (Coles) حيث يرى: أنه يمكن للشخص أن يكون عدوانياً دون أن يشعر بالغضب، كما أنه يشعر بالغضب دون أن يكون عدوانياً (كولز، 1992: 223)

والغضب ضروري للإنسان، حيث يعتبر عبد المجيد سيد منصور (2001) أن فقد قوة الغضب يعتبر نقصاً في الإنسان، لقوله تعالى: "أَشِدَّاءُ عَلَى الْكُفَّارِ رُحَمَاءُ بَيْنَهُمْ" (سورة الفتح، الآية 29) "وأما الإفراط الذي يعني زيادة الغضب، حين يخرج عن العقلانية والحكمة، فيفقد الإنسان بصيرته فهو غضب مذموم، وكذلك في حالة التفريط دليل على ضعف النخوة في الدفاع عن العرض والوطن والدين، واحتمال الذل، فالغضب المحمود هو الذي يتطابق مع العقل ويواكب الدين (منصور، 2001: 60).

2-2- العدائية (Hostility):

هناك فرق ما بين العدوان والعدوان، يبينه زيلمان (Zillman, 1909) حيث ركز على الحالة الدفاعية لكل منهما. فأشار إلى أي نشاط يقصد به الشخص الإيذاء البدني أو الألم لشخص آخر، يطلق عليه سلوك عدواني بينما أي نشاط يقصد به الشخص إيذاء الآخرين دون أن يتضمن ذلك إيذاءً بدنياً يطلق عليه سلوك عدائي، (شريف، 1992: 19).

ويرى بعض الباحثين ألا فرق بين العدوان والعدائية، ومن هؤلاء Buss الذي يعرف العدائية بأنها عدوانية مصحوبة، بالأذى وبأنها تتضمن التقديرات السالبة للأشخاص والأحداث (فولدر، هوب، 1984: 1).

2-3- العنف (Violence):

العنف في المعجم الوسيط من عُنْفَ به - عُنْفًا أي أخذَه بشدة وقسوة (عبد السلام هارون، 1956). وهو سلوك ظاهر شديد التدمير، القصد منه إيذاء الآخر كما يحدث في سلوك القتل العمد، أو تحطيم الممتلكات (النمر، 1995: 25) ويفرق العيسوي بين العنف والعدوان، فالعنف قد يكون في سبيل الدفاع الشرعي أو لتحقيق أهداف مشروعة كالحروب الدفاعية، أو التخلص من عدوان واقع (العيسوي، 1997: 125) ويرى الباحث أن العنف هو آخر حلقات العدوان، وهو مصطلح اجتماعي موجه نحو الخارج وأما العدوان فهو مصطلح نفسي قد يوجه للذات الداخلية أو للخارج.

2-4- العدوان (Aggressiveness):

وهي حالة من التوتر الفسيولوجي - السيكولوجي بدرجة ما، تسببه منبهات خارجية ضاغطة تهيئ الفرد للاعتداء بطريقة ما بهدف حماية الذات من تهديد (النمر، 1995: 25).

ومن خلال العرض السابق للمصطلحات ذات العلاقة بالعدوان: الغضب، والعدائية، والعنف، والعدوان، يرى الباحث أنه ليس بالضرورة أن يؤدي الغضب إلى الاعتداء أو الإيذاء فهذا ميمون بن مهران يحكي أن جاريته جاءت بمرقة فعثرت فصبت المرققة عليه فأراد أن يضربها فقالت الجارية: يا مولاي استعمل قول الله تعالى: "وَالكَافِرِينَ الْغَيْظُ" قال قد فعلت، فقالت استعمل ما بعده "وَالْعَافِينَ عَنِ النَّاسِ" قال قد عفوت عنك، فقالت الجارية: "وَاللَّهِ يَحِبُّ الْمُحْسِنِينَ" (آل عمران: 134) فقال ميمون: أحسنت إليك فأنت حرة لوجه الله تعالى (الجويري: 114 - 115)

- فالعدوان استجابة فعلية جسدية أو لفظية - والغضب هو استجابة انفعالية فسيولوجية قد تهيئ للعدوان، والعنف يتفق مع العدوان في إلحاق الأذى والقسوة ولكنه - أي العنف - لا يكون ملازماً للشر والتدمير.

3- التعريف الإجرائي للسلوك العدواني:

يتبنى الباحث التعريف الآتي: "العدوان هو كل قول أو فعل أو تقرير لفعل، أو إشارة يقصد به إلحاق الأذى، أو الدمار بالآخرين، أو بذات الإنسان نفسه، وهو يمثل الدرجة التي يحصل عليها الفرد من حيث المتغيرات المقيسة في مقياس السلوك العدواني، ويحدد السلوك العدواني في الدراسة: بالعدوان نحو الذات، والعدوان نحو الآخرين، والعدوان نحو الممتلكات، والعدوان بالخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها. وها هو تحديد كل منها:

3-1- العدوان نحو الذات:

وهو نوع من أنواع العدوان يتجه نحو الذات وتدميرها، ويتمثل في التقليل من شأن الذات، والنظر إليها نظرة دونية، إضافة إلى التعصب لبعض الأفكار الخاطئة، وعدم اتباع نصائح الغير من الزملاء والمحيطين.

3-2- العدوان نحو الآخرين:

وهو العدوان الموجه نحو الغير، والخروج على القوانين والنظم المتعارف عليها والمعمول بها في التعامل بين الناس.

3-3- العدوان نحو الممتلكات:

ويقصد به إلحاق الضرر المادي كالتدمير وتخريب ممتلكات الغير من الزملاء والمحيطين، وكذلك الممتلكات العامة.

3-4- العدوان بالخروج على المعايير السلوكية المتفق عليها:

ويقصد به الخروج على القيم والعادات، وخاصة القيم الأخلاقية والروحية والدينية، وعدم الالتزام ببعض السلوك المقبول اجتماعياً.

4 - مظاهر السلوك العدواني:

إن مظاهر السلوك العدواني والتعبير عنه تختلف باختلاف العمر، والجنس، والإقامة، وأسلوب التنشئة الأسرية، والثقافة، والوضع الطبقي، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي. وتشير هدى قناوي (1988) إلى أن العدوان عند الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة يتضمن الضرب وتدمير الممتلكات، والهجوم اللفظي، ومقاومة ما يوجه إليه من طلبات وأوامر.. وأن بعض الأطفال يكشفون عن العدوان في لغتهم كالتلفظ بالسباب

والشتائم، والصراخ، والكلام المتسم بالسيطرة، والتحدث بما سوف يفعلونه بأشخاص آخرين، وهي تعبيرات تدل على الاستياء من سلطة الراشدين أو الآباء أو الأقران أو الأخوة أو الأقليات.

وإن التعبيرات مثل: "أنا أحبك"، و"أنا أكرهك"، هي التعبيرات التي تدل على رفض الآخرين إن الموضوعات التي يتحدث عنها الأطفال كثيراً ما تكون كاشفة... القتل، الألغاز، الحرب، التعذيب، وغير ذلك من مظاهر القسوة (قناوي، 1988: 307).

4-1-1- العدوان من حيث الاتجاه:

قسم إيلي ساجان (1971) العدوان إلى نوعين، عدوانية موجه نحو الآخرين، وعدوانية موجه نحو الذات، وتتمثل في تدمير الذات (عبود، 1991: 28).

4-1-1-1- العدوان الموجه نحو الآخرين:

وهو أكثر مظاهر العدوان وضوحاً، ومن أهم دوافعه الغضب والكراهية والإحباط، ويرى (دولارد وآخرون) أن السلوك العدواني هو ذلك السلوك الذي يكون الهدف منه إيذاء آخر (الزغبى، 1994: 200). وهذا هو الجانب الجوهرى في العدوان، وقد أكد (موسى، 1991: 66) أن الذكور أكثر استخداماً لمظاهر العدوان نحو الأشياء والأشخاص.

4-1-2- العدوان الموجه نحو الذات:

قد يكون بسبب الشعور بالذنب الذي يثير الحاجة إلى عقاب الذات، والخوف من ردة فعل المعتدي عليه، فيتقمص شخصيته، فيوجه عدوانه إلى نفسه بدلاً من الذي اعتدى عليه (العيسوي، 1997: 105) وهذا النوع منتشر بين الإناث أكثر من الذكور، وقد أثبت موسى "أن الذكور مرتفعي العدوان أكثر عدوانية في مظاهر العدوان المختلفة بالمقارن إلى الإناث منخفضات العدوان ومرتفعات العدوان، فيما عدا العدوان الموجه نحو الذات، فانتهت لصالح الإناث مرتفعات العدوان" (موسى، 1991: 66).

4-1-3- العدوان التحويلي أو المزاح:

يرى موسى أن الذكور أكثر استخداماً لمظاهر العدوان نحو الأشياء ونحو الأشخاص، ويطلق عليه العدوان المزاح، ويقصد به أنه إذا حالت عقبات دون تحقيق

العدوان المباشر نحو مصدر الإحباط سواء كان شخصاً مرهوب الجانب كالأب، أو محبوباً كالأم، أو محترماً كصديق، تحول العدوان وانصب على أول "كبش فداء يلقاه في طريقه، إنساناً كان، أم حيواناً، أم حجاراً (موسى، 1991: 66).

4-2-2- العدوان من حيث الشكل:

4-2-1- العدوان المادي الجسدي:

لقد صنف والسنة 1980 العدوان إلى عدوان بدني مثل الهجوم والضرر والقذف، وغيرها ويعتبر من الطرق البدنية، وعدوان لفظي مثل التهديدات اللفظية (صلاح الدين عبود، 1991) هذا النوع من العدوان هو الاستجابة السلوكية التي تهدف إلى إلحاق الأذى المادي أو الجسدي بالأشياء بطريقة مباشرة، ومن مظاهره لدى الأطفال "قيام الطفل بضرب زملائه أو الاعتداء عليهم، أو على كتبهم وأدواتهم المدرسية وقذفهم بالأشياء التي في يده، أو دفعهم وقرصهم أو شد شعرهم وآذانهم، أو عضهم والبصق عليهم) أبو ناهية، 1993: 17).

4-2-2- العدوان المعنوي اللفظي:

ونعني به الاستجابة اللفظية أو الرمزية التي تحمل الإيذاء النفسي والاجتماعي للآخرين، ولقد قسم المغربي (1987) العدوان إلى عدوان لفظي، وعدوان رمزي وعدوان سلبي، وعدوان تعذيبي (سعد المغربي، 1987: 28). إلا أن أمال باظه تقول: "أن هذا العدوان والذي فيه إيذاء نفسي واجتماعي للخصم أو للمجموعة، وجرح مشاعرهم، أو التهكم بسخرية منهم، ويشمل كل التعبيرات اللفظية غير المرغوبة اجتماعياً وخلقياً (فولدر، هوب، 1984). وهذا ما يوضحه وينهى عنه المولى عز وجل في قوله: "ولا يسخر قوم من قوم ... إلى قوله: "ولا تلمزوا أنفسكم ولا تنابزوا بالألقاب بئس الاسم الفسوق بعد الإيمان" (الحجرات: 11)، ويشير الشربيني إلى أن "من مظاهر العدوان لدى الأطفال السب أو الشتم والمنابزة بالألقاب، ووصف الآخرين وتكاد: بالعيوب أو الصفات السيئة، واستخدام كلمات أو جمل التهديد" (الشربيني، 1993: 86) تكون كل المظاهر السابقة للعدوان موجودة في بيئة عينة الدراسة.

4-3- من ناحية النوع:

4-3-1- العدوان السلبي:

لقد اختلف الكثير من العلماء حول هذا النوع من العدوان، هل هو كله سلبي؟ أم أن هناك نوع إيجابي؟ وقد رأت سميحة نصر (1986) أن العدوان الإيجابي يتمثل في (المنافسة، التعاون، التودد)، بينما العدوان السلبي في السادية، المازوشية، العدوان - الصريح " (نصر، 1986).

إلا أن المغربي يرى أن العدوان السلبي: هو ما تقصده غالباً عندما تتحدث عن العدوان والذي يكون نابعاً من الرغبة في إلحاق الأذى بالآخرين أو الذات، ويقصد به التخريب والتدمير وأن العدوان السلبي يهدف إلى إيذاء العائق الذي يحول أو حال دون تحقيق الإشباع (النمر، 1990: 45).

4-3-2- العدوان الإيجابي:

يعتبر هذا النوع من العدوان بناء يسعى فيه الإنسان لإثبات شخصيته ووجوده، بل وتأكيد ذاته، حتى غدا العدوان الإيجابي من ضرورات الحياة واستمرارها ويؤكد ذلك " فريد " حيث يقول: يمتد مجال العدوان لتهيئة الفرد للتغلب على الصعاب، ولتأكيد مكانته حتى يصبح كائناً متميزاً بشخصيته عن الآخرين، والعدوان بهذا المعنى ضرورة من ضرورات الحياة والبقاء بشرط أن يتمكن الإنسان من ترويضه وتطويعه لفائدة البشرية لا لتدميرها (فريد، 1986: 34) كما أن هذا النوع "يمثل تراث الإنسان الحضاري في العلم والفن والسيطرة على الطبيعة، وفي الدفاع عن الأرض والعرض والبقاء، وهذا النوع يخلو من مشاعر البغض والعداوة والإثم" (المغربي، 1987: 31). وقد أكد كل من (حافظ قاسم، 1993)

أن العدوان ينقسم إلى أربعة أشكال:

أ. العدوان المادي.

ب. العدوان اللفظي.

ج. العدوان السلبي.

د. العدوان الإيجابي.

4-4- من ناحية الطب النفسي:

4-4-1- السلوك العدواني المباشر (الظاهر):

وهو توقيع الأذى أو الضرر بالآخرين أو الذات بشكل صريح ومباشر، وقد يكون بسبب الغضب أو وسيلة لتحقيق هدف معين، مثال ذلك: طالب في المرحلة الإعدادية يتهم زميله بالتدخين أمام المدرس فيغضب هذا الطالب، ويقوم بتشكيل عصابة للاعتداء على هذا الطالب الذي اتهمه وكان سبباً في عقابه، أو عدم راحة طالب في مقعد ما، فيقوم بكسر هذا المقعد ليتخلص من مكانه ومن هذا المقعد لينتقل إلى مكان آخر أفضل منه.

4-4-2- السلوك غير مباشر (غير الظاهر):

وهو سلوك عدواني عصابي يعبر عنه بطريقة إسقاطيه على الذات أو الآخرين، أو ضمنية تخيلية، ويتضمن مسالك الكره والمخادعة والوقية (باطة، ب.ت: 65) وهذا العدوان المغطى قد تدفعه مشاعر كراهية مكبوتة استحدثتها مشاعر صادمة منذ الطفولة، هذه المشاعر الصادمة تعلق بأشخاص أو مواقف تُثير لديه القلق حينما تواجهه. في الطب النفسي يميزون بين العدوان الغضبي، الذي يبعث عليه الغضب والعدوان الذرائعي، حيث الغضب ليس أصلاً فيه، والعدوان ذريعة لهدف يتوخاه، كحال الطفل الذي يعتدي على آخر ليحصل على لعبته (الحفني، د.ت: 800) إضافة إلى هذه الأنواع السابقة، ترد أنواع أخرى للعدوان ببترسيمات مختلفة.

5- العوامل المؤثرة في السلوك العدواني:

من خلال استعراض الباحث العديد من الكتابات والبحوث، تبين أن هناك العديد من العوامل التي تؤثر في السلوك العدواني، وهي كالتالي:

5-1- الوراثة والبيئة والعدوان:

يقول سكوت أن الفرد يرث من الجينات ما قد تُؤثر على نموه، بحيث تمده بجهاز عضلي قوي يساعده على المقاتلة. كما أنه تُوجد عوامل أخلاقية واجتماعية وحضارية تلعب دوراً في تحديد الاستجابة العدوان (موسى، 1991: 32).

ويؤكد عبد العزيز القوسي (1975) على دور الوراثة والبيئة، حيث يرى أنه: "علينا في دراستنا للأفراد أن نضع نصب أعيننا الفروق الوراثية من ذكاء ومزاج، وتكوين جسمي وما شابه ذلك، وعلينا كذلك أن ندرس الظروف المختلفة المتعددة التي عاشوا فيها، هذه الدراسة تُفيدنا في التشخيص، كما تُفيدنا في التوجيه والعلاج" (القوسي، 1975: 26). وصدق رسول الله قال: "تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس" وفي رواية أخرى: "تخيروا لنطفكم وأنكحوا الأكفاء وأنكحوا إليهم" (الألباني، 1988).

5-2- التقليد والمحاكاة والعدوان:

يرى باندورا (1973) أن الطفل يتعلم استجابات جديدة من النموذج، وهو يؤدي إلى تقليد أو محاكاة هذا السلوك الجديد، وأن رؤية الطفل للسلوك العدواني للكبار يضعف من أثر الكف الذي يتعرض له الدافع العدواني الكامن في نفسه، فينطلق سافراً دون قيد أو عائق (موسى، 1991، 35).

* مما سبق يتبين أثر التقليد المباشر والرئيسي في السلوك العدواني، وهو وسيلة من وسائل التعلم عن طريق الملاحظة التي تسبق التقليد، وقد قيل أنه من عاش شيئاً تعلمه.

5-3- الذكاء والتحصيل الدراسي والعدوان:

من خلال العديد من نتائج الدراسات السابقة يتبين أن الطلاب العدوانيين أقل ذكاء وأقل تحصيلاً دراسياً من الطلاب العاديين ولكن ليس لحد الضعف العقلي أو الفشل الدراسي الكامل، ولقد أكدت دراسة حافظ وقاسم (1993) أنه ليس ثمة ارتباط بين التحصيل الدراسي وأي من أشكال السلوك العدواني، ولكنه ارتباط موجب بالسلوك السوي، فقلما يستقيم التحصيل الدراسي الجيد للمواد الدراسية مع السلوك العدواني (حافظ قاسم، 1993: 164).

5-3- القلق النفسي والعدوان:

لقد اقترن القلق بالعدوان ارتباطاً وثيقاً، فالقلق هو حالة نفسية غير سارة من التوتر العصبي، ويعرفه آخر، أنه حالة من الخوف الغامض الشديد الذي يمتلك الإنسان، يسبب له كثيراً من الكد والضيق. واتفق فوم وماري مع هورني على وجود علاقة سببية بين العداوة والقلق، ولكنهما ذهباً إلى أن العداوة تؤدي إلى القلق، والقلق ينمي العداوة، فالطفل يقمع عداوته لحاجته إلى الراشدين، ويظهر القلق والاتكالية ويشعر بالعجز، ويسقط عداوته على الآخرين، ويعتقد أنهم يكرهونه وينبذونه ويسعون إلى إيذائه فتتمو عنده العداوة (فريد، 1986: 46). ولقد اتفق العديد من العلماء في آرائهم المبنوثة في ثنايا نظرياتهم ودراساتهم على وجود علاقة بين العدوان والقلق ومن هؤلاء فرويد، أدلر، كارن هورني، لورنز، دولارد، ميللر، باندورا (الشريف، 1991: 33).

5-5- ضعف الوازع الديني والعدوان:

لقد دلت الكثير من الدراسات أن الوازع الديني القوي يجنب الإنسان الكثير من الشرور والأمراض النفسية، وهذا ما يؤكد قول الحق تبارك وتعالى: "ومن أعرض عن ذكرني فإن له معيشةً ضنكاً ونحشره يوم القيامة أعمى" (طه: 124)، وتؤكد هذه الآية أن ضيق الرزق، وشدة الحياة ناتجة عن ضعف الوازع الديني والبعد عن ذكر الله، وهذا يدفع الإنسان إلى مسايرة وساوس الشيطان الذي يقول الله فيه: "إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة والبغضاء" (المائدة: 91) بل كتب على بني إسرائيل الشقاق والعداء حين تركوا، بل نسوا شيئاً من كتاب الله فصدق فيهم قول: "الله فنسوا حظاً مما ذكروا به فأغرينا بينهم العداوة والبغضاء إلى يوم القيامة" (المائدة: 14).

5-6- الوضع الاقتصادي والاجتماعي والعدوان:

إن الوضع الاقتصادي المتردي والظروف الاجتماعية المزرية تساهمان - إلى حد كبير - في نشوء العدوان - وبخاصة عند الشباب في سن المراهقة - وهذا ما أكدته دراسة آن كامبل وآخرون (1985) أن أفراد الطبقة الاقتصادية والاجتماعية السيئة أكثر عدوانية من أفراد عينة الطبقة يضاف إلى ما سبق دراسة (قريش وحسين، 1981) التي أكدت أن أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع أقل عدوانية من أفراد المستوى الاجتماعي والاقتصادي المنخفض (فريد، 1986: 89).

5-7- الشعور بالعجز والنقص والانهازم النفسي:

إن الإنسان يكره أن يظهر أمام الآخرين عاجزاً ضعيفاً أو منهزماً نفسياً، وتجده أحياناً يكابر ويتحمل ويصبر على مر الأمور، كي لا يشمت به الأغيار، وإذا أحس الفرد بنقص أو عجز يصاب بخيبة أمل، مما يثير لديه الرغبة في العدوان - وبخاصة الشعور بالنقص الجسمي أو العقلي عن الآخرين، وصدق المثل القائل "كل ذي عاهة جبار" فتجد الفرد يحاول من خلال مشاعر الغيرة والعدوان يكمل هذا النقص بالاعتداء على الآخرين، أو الممتلكات، كي يثبت ذاته.

5-8- التنشئة الوالدية والعدوان:

إن الأسرة هي المحضن التربوي الأول للطفل، فإن أصاب الأسرة خلل ينعكس ذلك على الأبناء، وهذا الخلل يتمثل في انفصال الوالدين أو انحرافهما معاً أو أحدهما، وفقر الأسرة، وزيادة عددها، حيث الإحباط ونقص التنظيم وضعف الرقابة، والتربية القاسية أو التسامح تجاه العدوان، لذلك أسلوب التنشئة والتربية الذي يسلكه الوالدان ينعكس على الأطفال وعلى الكبار، فالطفل الذي ينشأ في جو يغلفه التدليل، لا يعرف إلا الطاعة لكل أمر يقول به، ومن ثم لا يستطيع تحمل الحرمان، إذا ما وجهه العالم الخارجي؛ الذي يعج بالقسوة، قد يفضي به الأمر إلى ظهور نزعات هذا الطفل العدوان نتيجة هذا الحرمان، وهذا يظهر جلياً للباحث - في الصف الأول الابتدائي، حين يأتي الطفل من بيته يحمل الدلال والعز؛ يواجه ببعض القوانين والنظم التي قد تسلبه بعض دلاله أو حرته فيبدأ بالصراخ أو الاعتداء على زملائه؛ كإسقاط لحالة الإحباط أو الحرمان الذي يعيشه في الفصل. إضافة إلى ذلك أن العرف الاجتماعي يشجع السلوك العدواني في الذكور، ولا يستحسنه عند الإناث، فيلاقي الأطفال الذكور تشجيعاً من أمهاتهم للمقاتلة والتعبير عن العدوان ضد الأطفال الآخرين، بينما لا يلقي العدوان الصريح تشجيعاً من قبل البنات.

* ومما سبق يمكن القول أن علاقة الطفل بوالديه هي المسؤولة عن مدى ما يمكن أن يتمتع به الطفل من خصائص عدوانية تأخذ أشكالاً إيجابية مثل التنافس أو التعاون أو التوادد نحو الآخرين أو أشكالاً سلبية تدميرية (موسى، 1991: 33).

5-9- أثر المستوى التعليمي للوالدين وجماعة الأقران

مما لا شك فيه أن المستوى التعليمي الراقي للوالدين يساهم في رقي معاملة الوالدين مع الأبناء وكذلك حسن اختيار جماعة الأقران يساعد في ظهور سلوك حسن ومقبول اجتماعياً، وقد أكدت (عزة زكي) أن المستوى التعليمي المرتفع للوالدين يرتبط بانخفاض العدوان لدى الإناث في سن من الثامنة إلى الثامنة عشر، بينما وجد أن انخفاض تعليم الوالدين قد يحرض على عدوانية أبنائهم، حيث أنهما لم يدركا تكتيك تربية أبنائهما؛ الذي يحد من عدوانهم، كما أنهما يساعدان على خلق البيئة المحببة لأبنائهم أكثر من الوالدين المتعلمين، كما وجد ارتباط إيجابي بين ارتفاع عدوانية الأطفال الذكور والإناث في سن ثماني سنوات وبين ارتفاع مستوى مهنة الأب (زكي، 1989: 61).

أما جماعة الأقران فالرسول (ص) يؤكد على حسن اختيار الصديق، وذلك في الحديث الذي يرويه أبو هريرة " المرء على دين خليله فلينظر أحدهم من يخال" (ابن حنبل، 1980: 65-80).

6 - النظريات العلمية المفسرة للسلوك العدوانى:

أدى اختلاف منطلقات الباحثين العلمية في تفسير السلوك العدوانى إلى تبلور اتجاهات عديدة ومتباينة والتي تظهر بوضوح من خلال نظريات السلوك العدوانى وهي:

6-1- نظريات العدوان الفطري:

يرى الباحثون المنتمون إلى هذا الإتجاه أن العدوان سلوك فطري، ويضم هذا الإتجاه نظريات عديدة وهي: نظرية المجرم بالوراثة، النظرية البيولوجية ونظرية العدوان الغريزية.

6-1-1- نظرية المجرم بالوراثة:

تنسب النظرية إلى الطبيب الإيطالي المتخصص في علم الجرائم (*Criminologie*) سيزار لومبروزو (Cezar Lombroso, 1835/1909)، الذي افترض بعد دراسته لعدد دراسته لعدد من المجرمين أن الإنسان مجرم بالوراثة، فهو يحتفظ عن طريق الوراثة بخصائص جسمية ونفسية تبقى على حالته البدائية، فلا يستوعب قواعد وقوانين المجتمع، يندفع وراء نزواته الوحشية الشرسة، لا يمتلك تأنيب الضمير ولا يشعر

بالآلام الضحية، فهو حيوان يحب تهذيب نزعاته الحيوانية (عبد اللطيف محمد خليفن 1998: 306).

فشلت النظرية فشلا ذريعا بسبب عدم توصل العلماء والباحثين بالدراسة إلى أدلة علمية تثبت صحة افتراض "لوبروزو". هذا وأضف إلى ذلك، أن المجرمين لا يختلفون عن الأفراد العاديين من حيث الصفات الجسمية والعضوية.

6-1-2- النظرية البيولوجية (من منظور المدخل البيولوجي والعصبي):

تهتم النظرية بالعوامل البيولوجية في الكائن الحي كالصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء والأنشطة الكهروبيائية في المخ (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2008: 399).

ومن الدراسات التي تؤكد تأثير الهرمونات على السلوك العدوانى، يشير الباحث "Lippa" 1990 في دراسة له، أن الذكور أكثر عدوانية من الإناث بسبب ارتفاع نسبة هرمون الذكورة "Testosterone" لدى هؤلاء مقارنة بالإناث، حيث أن الفص الجبهي والجهاز الطرفي مسئولين عن ظهور العدوان، وهو ما ساعد الأطباء على إجراء عمليات جراحة باستئصال بعض التوصيلات العصبية في المنطقة لتحويل الفرد من حالة عنف إلى حالة هدوء (معتز سيد عبد الله وآخرون، 2001: 36).

إضافة إلى هذه الدراسات، يشار إلى أن ارتفاع نسبة الضغط الدموي لدى المراهقين والمراهقات عامل يساهم في توليد حالات الإغماء، الإعياء، التوتر والقلق (نبيل السيمالوطي وآخرون، 1985: 235).

على الرغم من الإثبات العلمي الذي يميز النظرية البيولوجية في إظهار تأثير الجانب البيولوجي في ظهور العدوان، إلا أن الواقع يدل على وجود متغيرات أخرى ترتبط به. ولأن هذه النظرية تقيد تفسير العدوان من زاوية بيولوجية محضة من حيث حصر اهتمامها في الفروق البيولوجية والعوامل الفيزيولوجية، ذلك ما يجعلها تتناسى الجانب النفسي والبيئة الخارجية وعلاقتها بالعدوان.

6-1-3- نظرية الغريزة:

أ. **نظرية التحليل النفسى:** افترض العالم النفساني النمساوي سيغموند فرويد (Sigmond Freud, 1939/1956) أن جميع الغرائز تهدف إلى تخفيض التوتر والتهيج إلى حدها الأدنى وصولاً إلى القضاء عليها. في كتاباته الأولى، أشار "فرويد" إلى وجود ما سماه "الدافع إلى الحياة"، وهو اسم اشتقه من التسمية اليونانية "إيروس" Eros التي تعني إله الحب عند اليونان. افترض العالم من خلاله أن الناس يحبون الحياة وتدفعهم رغبة عارمة إلى كسب اللذة وحماية الذات. لكن، بعدما أن شاهد كيف يموت الناس خلال الحرب العالمية الأولى (1914-1918) عاد وافترض "فرويد" وجود دافع آخر في الإنسان وهو "الدافع نحو الموت" الذي رأى فيه تدمير الذات وإيذائها وهو ما أطلق عليه "غريزة الموت" التي جاء بها من التسمية اليونانية "ثاناتوس" (Thanatos) التي تعني إله الموت عند اليونان (روبرت ماكلفين، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2003: 336).

ومن الذين تأثروا بأفكار "فرويد" يرد الباحث "ألفريد آدلر" (Alfred Adler) 1870 - 1937 الذي يرى في العدوان أنه وسيلة للتغلب على مشاعر النقص والخوف من الفشل، وإذا لم يتغلب الفرد على الفرد على هذه المشاعر حينها يقدم على إتيان استجابات عدوانية. فعندما لا يولد الفرد الحب تظهر الكراهية. فالكراهية تكون مكبوتة من طرف الأنا، وأحياناً ما تتفجر إلى الخارج في شكل سلوك عدواني (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2008: 394).

- **نظرية ميلاني كلاين:** انطلقت المحللة النفسية ميلاني كلاين (Mélanie Klein) 1882 - 1960 بما جاء به سيغموند فرويد، بعدما أن اقتنعت على إثر ملاحظاتها الإكلينيكية أن غريزة الموت غريزة أولية وحقيقية يمكن مشاهدتها والتي تقاوم غريزة الحياة. فالغيرة والطمع والحسد - بحسب "كلاين" - هي تعابير عن غريزة الموت. أما هدف العدوان، فيمكن في التدمير والكراهية والرغبات المرتبطة بالعدوان كالإستحواذ على الخبرات (الجشع)، أو إلى موضوع (الحسد بالصورة نفسها أو إزالة المنافس (الغيرة) (بترس حافظ بترس، 2008: 242).

ب. النظرية الإيثولوجية: افترض العالم البيولوجي النمساوي كونراد لورنز (1903-1983) في كتابه العدوان (*On aggression*) في عام 1966 أنه "يوجد في الإنسان دوافع غريزية عديدة والتي منها غريزة العدوان" (سامر جميل رضوان، 2007: 297).

يعرف "لورنز" العدوان أنه نظام غريزي يغبر عن طاقة داخلية مستقلة عن المثير الخارجي. وهذه الطاقة العدوانية يجب من حين إلى آخر أن تفرغ أو بعبر عنها بواسطة مثيرات خارجية مناسبة (صديق بن أحمد محمد العريشي، 2003: 22).

لاقت النظرية انتقادات كثيرة أبرزها ما قدمه " آيزلي" (*As lea*) 1984 الذي يبرز أن عراك الحيوانات غالبا ما ينتهي بموت واحدة منها، وأن رفض القتال أو الانسحاب لأحد أطراف النزاع ليس طقوسي وفطري فقط إنما قد يكون سببه الدفاع عن الإقليم أو ما فيه. بالإضافة إلى البيولوجيين الذين يرون أن العدوان لدى الحيوان ليس كامنا، إنما هو رد فعل لمثيرات بيئية خارجية. وفي نفس الاتجاه، يرى السلوكيون العدوان أنه نتيجة للمثيرات الخارجية بدلا من اعتباره غريزة في الإنسان كما جاء به التحليل النفسي (نفس المرجع السابق، 2003: 342)

في نهاية الأمر، يكشف عموما تناول نظريات العدوان غريزة أن وراء العدوان يقف دافع غريزي وفطري لا يمكن إيقافه بواسطة الضوابط الاجتماعية، إلا أن الإنسان يمكنه تفرغ طاقاته العدوانية المتراكمة الكامنة في داخله كي لا تنفجر في شكل سلوك عدواني سلبي مؤذ سواء كان موجه نحو الذات أو إلى الآخرين. أي، العدوان دافع كغيره من الدوافع التي تفرض على الفرد إشباعها مثله مثل الجوع والعطش والجنس... ونتيجة لذلك يقترح المنهج الفرويدي والإيثولوجي أسلوب التفرغ كأفضل أسلوب للحد من العدوان.

لم يحظى هذا الافتراض بالتأييد الواسع، حيث اصطدم بانتقادات مناقضة. حيث أن تعريض الفرد لوقائع عنيفة قد تزيد من العدوان وتعزز تعلمه لديه وليس الحد منه. ومن هذا المنطلق، يبرز تأثير البيئة الخارجية في اكتساب العدوان، وهو الافتراض الذي تبناه السلوكيون في تفسيرهم العلمي للعدوان.

7- نظريات تعلم العدوان:

يتفرغ الاتجاه إلى نظريات رئيسية هي نظرية تعلم العدوان بالإشراك لوضعها "سكينر"، نظرية الإحباط والعدوان لصاحبها "جون دولارد" 1939 ونظرية التعلم الإجتماعي للعالم "ألبرت باندورا" 1973.

7-1- النظرية السلوكية:

يرى السلوكيون أن العدوان سلوك كغيره من السلوكات، والتي يمكن اكتشافها وتعديلها وفقا لقوانين التعلم. حيث وجهوا اهتمامهم في دراساتهم إلى البيئة الخارجية التي يرون فيها السبب الذي يؤدي إلى ظهور العدوان، وذلك من خلال خبرات الفرد في الحياة التي يكتسب منها السلوك العدواني وتعزيزها، مما يؤدي إلى تثبيت الخبرات العدوانية لديه وإظهارها كلما تعرض لموقف محبط (محمد علي عمارة، 2008: 45).

انطلق السلوكيون إلى إجراء مجموعة من التجارب التي أجريت بداية على يد رائد السلوكية "جون براوداس واطسون" (John Broadus Watson, 1878/1958)، الذي يرى أن الفوبيا متعلمة من خلال عملية التعلم، والتي يمكن علاجها وفقا للعلاج السلوكي الذي يستند إلى هدم نموذج من التعلم غير السوي وإعادة بناء نموذج تعلم سوي جديد (عدنان أحمد الفسفوس، 2006: 19).

وفي هذا الاتجاه ترد نظرية الباحث "سكينر" البارزة في دراسة العدوان وهي نظرية التعلم بالإشراف.

7-1-1- نظرية التعلم بالإشراف:

افترض العالم الأمريكي "برهس فريديريك سكينر" (Burhus Frederic) (Dkinner) 1904 - 1990 في نظريته للإشراف الإجرائي أن الإنسان يتعلم السلوك نتيجة الثواب والعقاب. ولأن العدوان سلوك، فلما يثاب عليه الفرد يميل إلى تكراره. أما إذا عوقب عليه، فإنه يتخلى عنه. ويشرح نفس الباحث، أن العدوان سلوك يتورط فيه الإنسان لأول مرة، فإذا ما أثيب عليه كرر عدوانه، أما في حالة ما إذا عوقب عليه كفى عنه. ويرى أن العدوان يسهل تثبيته، بينما يصعب تعدياه بعد ما أن يكون قد ترسخ لدى الفرد.

كما استنتج باحثون من إطار تفسير "سكينر"، أن السلوك العدواني الصريح الذي يظهر لدى الأبناء هو في الأساس مكافأة معنوية عززت تثبيت العدوان لديهم (عبد اللطيف محمد خليفة، 1998: 309).

لقد استطاع العالم "سكينر" أن يوقع الأثر الكبير في إيضاح حقيقة العدوان كظاهرة سلوكية اجتماعية حيث يتعلمه الإنسان تبعاً لمبادئ التعلم (صديق بن أحمد محمد العريشي، 2003: 24).

7-2- نظرية الإحباط - العدوان:

يتزعم النظرية الباحث "جون دولارد" John Dollard إلى جانب باحثين آخرين أمثال "نيل ميللر" Miller و "روبرت سيزر" Robert Seasar. تتناول النظرية العدوان من منطلق مثير - إستجابة، الذي يفسر العدوان أنه دافع فطري وغريزي كامن لا يتحرك غريزيا، بل يحدث بفعل تحريض مثيرات بيئية خارجية له (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2008: 394).

من هذه النظرة، انطلقت النظرية من فرضية "الإحباط والعدوان" التي وضعها الباحث "جون دولارد" John Dollard 1900 - 1980 في كتابه "العدوان" On aggression سنة 1939 مفادها أن وجود الإحباط يقود دائماً إلى العدوان. أي، أن الإحباط هو السبب الذي يسبق ويؤدي إلى السلوك العدواني.

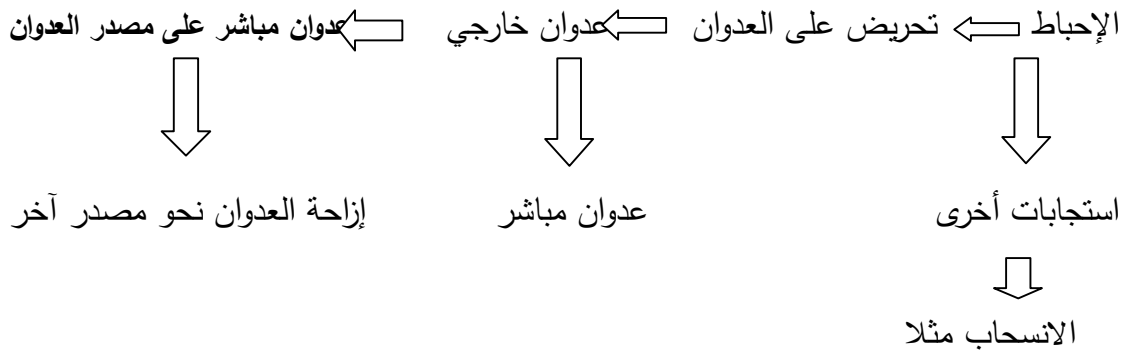
فعندما يريد الإنسان تحقيق غاية ويعجز عن ذلك لسبب ما، يتولد لديه إحباط داخلي، وهو ما يدفع به إلى إصدار سلوك عدواني حتى يصل إلى هدفه الذي يخفف لديه نسبة الإحباط (حولة أحمد يحيى، 2003: 189).

لاقت نظرية الإحباط والعدوان قبولا كبيرا من قبل الباحثين، لا سيما بعدما أن تأكدت نتائجها في الميدان كما حصل ذلك في الدراسة التي أجراها الباحث "باركر" Barker 1941 حول الأطفال، حينما لاحظ أن الأطفال الذين حرّموا من الحصول على دمي جذابة تم عرضها عليهم، أنهم انهالوا عليها بتمزيقها مباشرة بعد أن سمح لهم باللعب بها. في حين، كانت النتيجة معاكسة بالنسبة للأطفال الذين لم يحرموا من اللعب بها من البداية، حيث واصلوا اللعب بالدمى بطريقة طبيعية غير عنيفة. على الرغم من الرواج

الكبير الذي حققته نظرية الإحباط - العدوان، إلا أنها لم تخلو من النقائص جعلت منها محل انتقادات الباحثين، والتي منها أن الإحباط لا يؤدي بالضرورة إلى العدوان.

تظهر هذه الانتقادات المباشرة من خلال ما أشار إليه الباحث "ديفيتي" Devity الذي يفسر أن العدوان استجابة محتملة، ولكنه ليس نتيجة ضرورية وحتمية (عبد اللطيف محمد خليفة، 1998: 39).

على وقع هذه الإنتقادات، تدعمت النظرية بتعديلات عميقة كالتي قام بها "ميللر" Miller 1941 حين ذكر أن الإحباط لا يؤدي دائماً إلى العدوان، إنما قد يؤدي إلى الانسحاب واليأس والإنطواء والإكتئاب (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2008: 397). وهو ما يتبين في الشكل أدناه.



الشكل رقم 03: نظرية الإحباط - العدوان (إجلال محمد سري، 2003: 41)

في الأخير وإضافة إلى ما جاء من الباحثين، توجد في الواقع عوامل اجتماعية عديدة يمكنها أن تعمل على كبح ظهور العدوان لدى الفرد المحبط مثل خوفه من ردود فعل المجتمع اتجاهه كالمتابعة القانونية ضده أو الانتقام منه. كما أنه ليس كل شخص محبط بالضرورة يسلك بأسلوب عدواني، فقد يكبت بداخله مشاعره المحبطة دون التعبير عنها والتي تشترط سبباً مباشراً يثيرها لتتحول على عدوان كالغضب كما يرى "بيركوفيتش".

2 - 2 - 1 نظرية الاستشارة لبيركوفيتش:

يرى الباحث "بيركوفيتش" 1993 أن السلوك العدواني مثله مثل السلوكات الأخرى التي يمكن تعزيزها. حيث يوضح أن الإحباط ليس السبب المباشر في توليد العدوان، إنما يتولد

بطريقة غير مباشرة، ويحدث ذلك حين تولد المسببات المحبطة حالة من الغضب والذي بدوره يسبب في إثيان الفعل العدواني (13 : Pierre G. Coslin,2003).

يفسر "بيركوفيتش" و "ميل" Berkowitz & Miell الفكرة الأخيرة من حيث اعتبارهما أن العدوان ليس رد فعل لحالة الإحباط، إنما في الحقيقة يأتي من مصدر تقدير الفرد لنوايا مسببات الإحباط، والتي تكون في النهاية هي المسؤولة في ظهور السلوك العدواني بعدما أن يكون انفعال الغضب قد تولد لدى الشخص المعتدي (روبرت مكلفين، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون، 2003: 343).

لقد استطاع بيركوفيتش أن الدور المهم الذي يؤديه إدراك الفرد لمقاصد مسببات العدوان لديه. كما أنه اتخذ من وجود الغضب شرطاً أساسياً حتى يصدر الفرد سلوك عدوانياً، وفي هذه الحالة يكون الغضب عاملاً نفسياً مؤثراً إحباط الفرد وفعله العدواني.

يبدو تفسير "بيركوفيتش" معقولاً إلى حد كبير وإلى درجة لا يمكن نفي هذا الربط السلس الذي جاء به بين الإحباط والغضب والعدوان. لكن، كما هو معلوم، أن إدراك الشخص يختلف من فرد لآخر، وهو ما ينتج اختلاف في استجابات الأفراد لهذه المسببات العدوانية، حيث قد تأتي الاستجابة في حالة يأس، حزن أو ندم وأخرى بدلاً من العدوان. وكملخص لكل ما جاء في نظرية العدوان - الإحباط، يوضح ويلخص الشكل التالي مسار العدوان من مصدره إلى غاية وقوعه من وجهة نظر "بيركوفيتش".

- الإثارة من قبل شخص آخر ← عزو السبب إلى عوامل داخلية (مثل مقاصد الشخص ودوافعه)
- ← مستويات مرتفعة من الغضب أو العدوان.
- الإثارة من قبل شخص آخر ← عزو السبب إلى عوامل خارجية (مثل الحوادث والظروف خارج نطاق علم الشخص) ← مستويات منخفضة من الغضب أو العدوان.

الشكل رقم 04: دور الوسيط للعزو في الاستجابة للاستشارة (معتز سيد عبد الله

وآخرون، 2001: 674).

يبدو أن فهم سبب إدراج نظرية الإحباط والعدوان ضمن المدخل الإجتماعي في تفسير العدوان يمكن في محتوى تفسيرها للعدوان، حيث أخذ إهتمامها مسارا كانت بدايته الإهتمام بتأثير العامل النفسي (الإحباط) في العدوان قبل أن تهتم بدور الغضب في حدوث ذلك، ومن ثم ربط هذا الأخير بالعوامل الخارجية المثيرة للعدوان.

2 - 3 نظرية التعلم الاجتماعي:

يؤكد رائد النظرية العالم "ألبرت باندورا" 1973 Albert Bandura، أن الكائن البشري لا يولد إلى الحياة عدواني، إنما يصبح كذلك عن طريق عملية التعلم (Pierre G . :21 Coslin , 2003).

ترتكز نظرية التعلم الاجتماعي على محاور أساسية أولها أن العدوان ينشأ من خلال عملية التعلم والملاحظ والتقليد. ثانيا، الموقف الخارجي المثير للعدوان، وأخيرا تعزيز العدوان. أي السلوك العدواني حسب "باندورا" هو سلوك متعلم من خلال الملاحظة والتقليد والتعزيز. وقد يكون هذا التعزيز مادي وخارجي كتقديم مكافأة ما للمعتدي، أو تعزيز معنوي كمكافأة فرد آخر أمامه على عدوانه. حيث، يؤكد هنا الباحث "عدس" 1985 أن العدوانية تظهر في المراهقة خاصة في سن الثامنة عشر و التاسعة عشر لدى فئة الأطفال الذين تعرضوا لمشاهدة أفلام عنف وعدوان في طفولتهم (رشاد علي عبد العزيز موسى، 2008: 398).

أما فيما يتعلق بالمصادر التي يتعلم منها الطفل السلوك العدواني بحسب النظرية، هناك:

1. تعلم المسالك العدوانية من نماذج عدوانية مباشرة من الأقران ونماذج رمزية كالتلفزيون.
2. اكتساب السلوك العدواني من خلال الخبرات السابقة.
3. إثارة الطفل بالهجوم أو التهديد أو الإهانات أو حرمانه من تحقيق أهدافه.
4. تعزيز السلوكيات العدوانية فيه (بطرس حافظ بطرس، 2008: 245).

3 - نظرية العدوان الإنفعالي:

هي من النظريات المعرفية التي ترى أن العدوان مصدر متعة لبعض الأشخاص الذين يجدون الإستمتاع في إيذاء الأفراد الآخرين.

يعتقد مثل هؤلاء الأفراد أنهم يثبتون رجولتهم وقوتهم بممارسة سلوكيات عدوانية قصد السيطرة على غيرهم ويحققون وراء ذلك أهدافهم، لذا يرون أن العدوان مجزيا ومفيدا خاصة إذا ما تلقوا تعزيزا على عدوانهم. كما أنهم أشخاص يوصفون بإحتمال إقدامهم على السلوك العدواني في حالة شعورهم بالتعاسة والحزن والضيق بحثا في ذلك عن المتعة. وبذلك، يلاحظ أن عدوان هذه الفئة من الأشخاص يرتبط بدوافع نفسية واجتماعية أبرزها دافع الرغبة في إظهار ذواتهم ومكانتهم في وسطهم الاجتماعي، كما دلت عليه نتائج دراسات حول العصابات العنيفة من المراهقين الجانحين الذين يحتمل غالبا منهم أن يهاجموا غيرهم دون أن يكون في ذلك سبب وجيه يذكر، إلا لأنهم يجدون في فعلهم إحساس بالقوة والضبط والسيطرة (بترس حافظ بترس، 200: 247)

4 - نظرية العدوان الإبداعي:

تبنى صاحب النظرية "باخ" Bakh فكرة العدوان الإبداعي، الذي يرى فيه نظام علاجي نفسي وأنه طريقة تعليم ذاتي مصمم لتحسين مهارات الأفراد جذريا للحفاظ على العلاقات السوية مع الآخرين.

يخص النظام العلاجي عن طريق العدوان الإبداعي كل صيغ العدوان المباشر وغير المباشر، السلبي الموجه نحو الذات والموجه نحو الآخرين فرديا كان أم جماعة. فالعدوان الإبداعي شكل من أشكال العلاج الذي يؤدي إلى تفسير مشاعر واتجاهات وأعمال عدوانية صريحة أو مستترة بطرق إعادة التدريب المباشر وأساليب العدوان المبدع.

وإضافة إلى طريقة التدريب وتعلم طرق العدوان الإبداعي، يمكن للفرد تعلمها لنفسه من خلال إصدارات إرشادية وأسلوب لعب الدمى التنفسي الموجه نحو تفريغ العدوانية، خاصة وأن التنفيس عن العدوان كتشجيع المواجهة الصريحة والناقدة تقلل من التوتر والعدوان.

فهي طريقة علاج هامة ينتهجها الكثير من المتخصصين في ميدان العلاج النفسي (حافظ بطرس، 2008: 249)

5 - وجهة النظر البنائية الإجتماعية:

تعد من أحدث نظريات تفسير العدوان، التي تهتم بالأسباب التي تدعو إلى الحكم على سلوك ما أنه عدواني أم غير عدواني، كما تهتم بما وكيف يدرك فاعل السلوك العدواني الظروف الموقفية الضاغطة التي أصدر فيها عدوانه.

يرى رائدها "مومندي" (Mummendey, 1996) أن تقييم السلوك بالعدواني يعتمد على رأي فاعل السلوك ذاته أو على حكم شخص شاهد الفعل. ولذا، يقتضي تجاوز الوصف وصولاً إلى تقييم يأخذ بعين الاعتبار الدواعي التي تقف وراء قيام الفاعل بسلوكه العدواني لأن الأسباب المدركة تلعب دوراً مهماً في تشكيل الحكم على السلوك. كل ذلك يوضحه نفس الباحث بقوله " لا يجب أن نحصر اهتمامنا بالشروط التي تشحن الدافع إلى العدوان أو التي تحد من التحكم العقلاني بالسلوك (والتي انحصرت حولها اهتمام الباحثين بالعدوان حتى إلى وقت قريب)، إنما علينا البحث في الشروط التي تجعل إلحاق الأذى المقصود بشخص آخر، وأخذ وجهة النظر فاعل العدوان على الأقل يبدو مناسباً لمقتضيات الموقف ومبرراً في أوانه" (بطرس حافظ بطرس، 2008: 248).

يظهر أن البنائية الاجتماعية ترفض تقييم السلوك بالعدواني إذا اكتفى الأمر على الاستناد إلى الشروط التي حدث فيها السلوك. إنما، يجب أخذ بعين الاعتبار إدراك فاعل السلوك لظروف الموقف نفسه الذي أصدر فيه عدوانه، أو شاهد حدوثه، لأن الاحتكام إلى فاعله بالدرجة الأولى أو لشاهد له أمر مهم لحكم عادل للسلوك. وإذا ما تمعنا في نظرة "موندي"، سيتضح أنه قد يمكن بنظرته هذه من تبرير فعل العدوان في موقف معين، وهذا يبدو مقبولاً إلى حد ما خصوصاً إذا ما تعلق الأمر بالعدوان الواسيلي أو بهدف الدفاع عن النفس.

8 - قياس السلوك العدواني:

ولأن العدوان ظاهرة سلوكية معقدة وتتعدد أنواعه، فإن طرق قياسه هي الأخرى تتعدد وتختلف. وتتمثل هذه الأخيرة في ما يلي:

- 1 - **الملاحظة المباشرة:** استخدام نظام الملاحظة المباشرة بعد تحديد السلوك العدواني إجرائياً، وتكون الملاحظة في البيت أو المدرسة أو في مكان آخر.
- 2 - **تحديد النتائج المترتبة من السلوك العدواني:** يقاس السلوك العدواني بتحديد النتائج المترتبة منه ومدى حجم وقعها على الأشخاص الذين وقع عليهم أو الممتلكات المستهدفة به. يساعد مثل هذا القياس في تحديد المخلفات والخسائر الناجمة من العدوان، وهو بدوره ما يسمح بالتنبؤ بانعكاساته في المستقبل.
- 3 - **التقارير الذاتية:** يقوم الفرد بتقييم سلوكه العدواني بذاته، فيسأل مثلاً حول عدد المرات التي تشاجر فيها مع غيره أو عدد الأشياء التي أتلّفها في فترة زمنية تحدد له (في شهر مثلاً).
- 4 - **المقابلة السلوكية:** تسمح بالتعرف على خصائص العدوان والظروف التي يحدث فيها وجميع العمليات الذهنية والانفعالية والحركية التي تصاحب فاعلها والتعرف على استجابات الآخرين له وتتبع نتائجه.
- 5 - **المتابعة الذاتية:** يقوم نفس الفرد الذي يصدر منه العدوان بمتابعة سلوكه وتدوين ملاحظاته والبيانات المتعلقة بالمواقف التي تثير غضبه وطريقة سلوكه في الموقف وتدوين نتائج سلوكه العدواني. تمثل هذه الطريقة منحى علاجي للأفراد، حيث تساعدهم على إدراك سلوكهم وأسبابه والعوامل التي تؤثر فيه ونتائجه وآثاره.
- 6 - **قوائم التقدير:** يقوم المعلمون والآباء والمعالجون بتقييم مستوى السلوك من خلال قوائم سلوكية محددة.
- 7 - **اختبارات الشخصية:** مثل اختبار الروشاخ لبقع الحبر (أسامة محمد البطانية وآخرون، 2007: 466).

خلاصة الفصل:

يظهر بوضوح أن العدوان ظاهرة سلوكية بالغة التعقيد والخطورة، الأمر الذي يجعله يحظ باهتمام واسع من قبل الباحثين والمهتمين، الذين لم يتوقفوا يوماً عن محاولة فهمه وتفسيره بتخصيصه دراسات ونظريات علمية عديدة، خاصة في ظل التداخل الكبير بينه

وبين غيره من سلوكيات عدوانية وعنيفة أخرى التي كثيرا ما وقع الخلط بينهما. أما آثار العدوان، فهي وخيمة سواء انعكست على فاعله أو على الآخرين أو على ممتلكاتهم، وذلك ما يجعل منه ظاهرة نفسية واجتماعية سلبية في نظر أغلبية المهتمين وحتى في نظر المجتمعات، وهو ما يفسر محاولات واجتهادات الباحثين والعلماء الدائمة التي ترمي إلى إيجاد سبل كفيلة وتقديم النصائح وتوجيهات وقائية علاجية لعل من شأنه أن تساهم في الحد من عواقبه وأخطاره.

أولاً: التعليم الثانوي

تمهيد:

تعتبر مرحلة التعليم الثانوي حلقة هامة في سلسلة المراحل التعليمية، للتعليم الأساسي فهي فضلا عن قيامها باستقبال وإعداد الطلاب لمواصلة تعليمهم الجامعي والعالي فإنها تتحمل عبئ إعداد العناصر البشرية من ذوي المهارات اللازمة لتنفيذ خطط التحول الاجتماعي والاقتصادي ومقابلة متطلبات التنمية، ويمثل التعليم الثانوي مرحلة من مراحل التعليم (التعلي) ذات الأثر البعيد في نفوس الناشئة، عميقة التأثير في تكوينهم وفي إعدادهم للحياة، وكيفية إيجاد الطرق المثلى للتمتع بحياة مملوءة بالوظيفة والعضوية الفعالة في المجتمع.

1 - التعليم الثانوي في الجزائر:

نبذة تاريخية:

يعود تاريخ التعليم الثانوي بالجزائر إلى ما قبل سنة 1830، وكان ذا طاب ديني أمام التعليم الثانوي العام الحديث فقد ظهر بعد عام 1830 عن طريق المدارس الخاصة التي تولت تقديمه.

وكان التعليم الثانوي في الجزائر وقبل إدخال إصلاحات تربوية متعددة عليه يستغرق ثلاثة سنوات "03" ويأتي بعد مرحلة من التعليم الأساسي، ومرحلة التعليم المتوسط مدتها أربعة سنوات "04" وكان هناك ثلاثة أنماط للتعليم الثانوي هي:

- التعليم الثانوي العام ومدته 3 سنوات.
- التعليم الثانوي التخصصي ومدته 3 سنوات.
- التعليم الثانوي التقني والفني مدته ما بين سنة وأربعة سنوات.

وتنتهي مرحلة الدراسة الثانوية بشهادة البكالوريا على اختلاف أنواعها، كما تمنح شهادات وكفاءات مهنية في نهاية التدريب الفني والتقني.

ويكفل الدستور الجزائري التعليم المجاني لجميع المواطنين بالتساوي دون تفریق وتعتبر فترة الدراسة الأساسية إجبارية في إطار الشروط التي نص عليها القانون.

2 - تعريف التعليم الثانوي:

تعرف المرحلة الثانوية بالمرحلة التي تأتي بعد المرحلة الأساسية بجميع أنواعها وفروعها، حيث تقابل هذه المرحلة بمرحلة المراهق حسب تقسيم مراحل النمو النفسي حيث يتطابق هذا التقسيم للنظام التربوي مع مراحل نموه ومرحلة الثانوية في الجزائر تمثل نقطة أساسية للمراحل التعليمية، بحيث تكون جذورها مغروسة في التعليم الأساسي وفروعها ممتدة إلى التعليم العالي (صالح أحمد زكي، 1972: 14)

يعرفه **جون ديوي** بأنه عبارة عن مؤسسة اجتماعية تسعى إلى تحقيق أهداف اجتماعية وتعد التلميذ إعدادا ثقافيا ومهنيا يساعدهم على سد حاجياتهم العلمية وانتخاب مواهبهم المستقبلية.

وتشير العديد من الدراسات إلى اعتبار المدرسة الثانوية جزءا من المستوى الثاني في تركيبته الهرم التعليمي، ويشمل جميع الأنماط والتشعبات والتخصصات التعليمية التي تقع بين التعليم المتوسط والجامعي.

3 - أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي له أهمية بالغة للمتعلم، فهي مرحلة بناء الذات وتكوين المعارف والخبرات الجديدة، وتمتد المرحلة الثانوية من فترة 14 - 18 سنة، تتمثل أهميتها فيما يلي:

- مرحلة إعداد الفرد في مكتسبات وتأكيد هويته الجزائرية.
- تحقيق الأهداف الرئيسية للتعلم بصفة عامة والنجاح للمتعلم بصفة خاصة.
- تنمية القدرة والشخصية.
- التحكم في اللغات.
- توظيف العلوم في المجتمع كالرياضيات، والتكنولوجيا، والاهتمام بالعالم الخارجي وجميع جوانبه.
- انسجام التعليم الثانوي مع التوجهات الجديدة في مختلف الميادين.
- يساهم التعليم الثانوي في دعم واكتساب جملة من السلوكات التي تساعد على اتباع المناهج الفعالة في عمليات التعلم.

- تهدف الأهداف العامة للتعليم الثانوي انتقال المراهقين م طفولة والحياة المدرسية، إلى النضج والكمال والحياة للمجتمع، وهذه الأهداف تتمثل في:
- ❖ اكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية وتسخيره للمجتمع.
 - ❖ تنمية تقدير المسؤولية واحترام القانون والقيم.
 - ❖ مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم وتقدير الآخرين.
 - ❖ تزويد الطلاب بمهارات وقبول المسؤولية الوطنية، وإدراك المواقف (رمضان محمد قدافي، 1997: 23 - 24).

نستنتج من الأهداف أن التعليم الثانوي يساعد في تكوين الإنسان كإنسان وليس لوظيفة محددة، فهذه المرحلة من التعليم تساهم في نضج المتعلم وكماله، حيث تكسبه المفاهيم ليسخرها لخدمة المجتمع، وتتمى فيه قدرة المسؤولية والاحترام.

حيث وردت مهام وأغراض التعليم الثانوي في الباب الرابع من النصوص الدراسية:

- **المادة (33):** التعليم الثانوي معهد لاستقبال التلاميذ بعد نهاية التعليم الأساسي على شروط يحددها الوزير المكلف بالتربية، ومهمته زيادة على مواصلة المهمة التربوية العامة المستند للمدرسة:
- ❖ دعم المعارف المكتسبة.
- ❖ مواصلة الدراسة من أجل تكوين عال.

يتفرغ التعليم الثانوي العام بدأ من السنة الثانية إلى خمسة شعب هي:

1. شعبة العلوم الدقيقة.
2. شعبة العلوم الطبيعية والحياة.
3. شعبة آداب وعلوم إنسانية.
4. شعبة آداب ولغات أجنبية.
5. شعبة آداب وعلوم شرعية.

تتوج الدراسة في هذه الشعب شهادة البكالوريا تعليم ثانوي (وزارة التربية الوطنية، 2002: 23).

4 - هيكلية التعليم الثانوي:

لقد سعت الجزائر على إعادة تنظيم التعليم الثانوي، هذا الذي يدوم ثلاثة سنوات. يتم تحضير التلاميذ فيه لمزاولة دراستهم بالجامعة بعد امتحان شهادة البكالوريا، ويتم تنظيم التعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلى جذعين مشتركين عوض عن ثلاثة في السنة الأولى ثانوي، تطبيقا لهيكلية جديدة لمرحلة التعليم الثانوي العام والتكنولوجي ابتداء من الدخول المدرسي، وإعادة تنظيم للسنة الأولى التي أصبحت تتشكل من جذعين مشتركين هما جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا (بوفلجة غياث، 2006: 59).

5 - مميزات التعليم الثانوي:

يختلف التعليم الثانوي عن التعليم الأساسي بكونه بحاجة أكبر إلى الإعداد والتطوير لجعله يتناسب ومتطلبات عالم الشغل، وذلك عند وضع المناهج وكذلك بالاهتمام بالحياة العملية للمراهقين وذلك من خلال:

1. عدد أصغر من المدارس الصغيرة.
2. حاجة أكبر لإدارة قطاع من الوظائف.
3. قاعدة ارتباط أضيّق بالمجتمع المحلي بسبب محدودية الرقعة الجغرافية.
4. تكلفة أعلى لتعليم الطالب.
5. قدرة أقل للأهل في حكم الحياة المدرسية. (رمضان سالم النجار، 2009: 23 - 24).

6 - توجهات التعليم الثانوي:

يجب أن تعتمد عملية تطوير التعليم الثانوي على مجموعة من التوجهات أو المبادئ العامة وهي كما يلي:

1. التأكيد على خصائص هويتنا وتعميق جذورنا الثقافية والتاريخية والولاء والانتماء لقيم المجتمع وتراثه ودينه.
2. إعداد الطلاب للمواطنة الإيجابية والقدرة على ممارسة الحقوق والقيام بالواجبات والتعبير عن الرأي والاهتمام بالقومية في ظل العولمة.
3. التسلح بالعلم والتكنولوجيا والاهتمام بعلوم المستقبل، مثل العلوم والرياضيات.

4. اكتساب الطلاب مهارات الإتصال وجمع المعلومات والوعي بالمتغيرات العالمية والمحلية والقدرة على التغيير بتغير ظروف سوق العمل.
5. عدم الاقتصار على الحد الأدنى من المعلومات الأكاديمية، وتوفير المزيد من الربط بين التعليم والمجتمع بإدراج المهارات الحياتية والقدرات العملية والتطبيقية، التي تجعل المواطن قادرا على مواجهة التحديات والمتغيرات التي يفرضها سوق العمل.
6. التعليم للتميز والتميز للجميع، مما يستوجب ضرورة إعداد الطلاب بأنماط جديدة ومعاصرة من المعلومات (عبد أبو المعاطي، ناصر السيد عبد الحميد، 2009: 30).

7 - مشكلات التعليم الثانوي:

- التعليم الثانوي يواجه العديد من المشكلات ويمكن تلخيصها فيما يلي:
1. ضعف قدرة التعليم الثانوي على مسايرة التطورات الاجتماعية والاقتصادية نتيجة انخفاض كفاءته الداخلية والخارجية أي ينحصر على إخراج أعداد من الخريجين إلى التعليم العالي أو التعليم المهني إطار صغيرة أو إداريين فقط وزوال الإبداع والموهبة.....
 2. عجز التعليم الثانوي والمهني عن استيعاب من لهم الرغبة في هذا النوع من التعليم وربط الطالب بمجالات العمل والإنتاج وجعل ما يتلقاه بالمدرسة من الحقائق والمعلومات أكثر ملائمة للحياة.
 3. ابتعاد وعزلة الثانوي عما يدور في الجامعات وعدم التنسيق بينهما وعدم الاستفادة من الخبرات العالية المتوفرة في الكليات والمعاهد العليا.
 4. عجز طرق التدريس المتبعة فيه عن تحقيق الأهداف العلمية والتعليمية وجمود نمطية التعليم الثانوي (محمد هاشم فالوجي، 2007: 132).

ثانيا: المراهقة

تمهيد:

تعد مرحلة المراهقة من المراحل المهمة التي يمر بها الكائن البشري وهو في طريقة إلى تحقيق النضج والتكامل إلا أنها مرحلة تحولات شاملة تتناول النواحي الجسدية (الهرمونات والغدد التناسلية والعقلية والنفسية والاجتماعية والتغيرات الوظيفية، ويعد البعض المراهقة ولادة جديدة حيث تتطور الشخصية وتنمو وهي مرحلة أساسية من مراحل النمو وهي في جوهرها حصيلة بيولوجية اجتماعية، ويتجلى الجانب البيولوجي للمراهقة في النمو الجسمي، الذي يتعرض له الفرد وهو ينتقل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة البلوغ. وهنا تطرأ على الفرد تبدلات في حجمه وتغيرات في نسبة العلاقات القائمة بين أجزاء جسمه، وهذه التبادلات تؤثر على نفسية المراهقين مما يجعل الكثير من الآباء والأمهات وغيرهم من الكبار يتعثرون في عملية التفاعل والرعاية معهم.

1 - تعريف المراهقة:

1 - لغة:

قال ابن المنظور في (لسان العرب) في مادة رهق: " ومنه قولهم: غلام مراهق. أي: مقارب للحلم، وراهق الحلم: قاربه. وفي حديث موسى والخضر: فلو أنه أدرك أبويه لأرقهما طغيانا وكفرا. أي: أغشاهما واعجلهما. وفي التتريل: أن يرهقهما طغيانا وكفرا. ويقال: طلبت فلانا حتى رهقته. أي: حتى دنوت منه، فربما أخذه وربما لم يأخذه.

في المعاجم الغربية، الانتقال، (Adolescence) ومن جهة أخرى، تعني المراهقة من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة ومن ثم، فهي مسافة زمنية فاصلة بين عهدين (Larousse) أو بين فترتي 11 و 12 سنة. وتعني المراهقة، في قاموس لاروس الفرنسي، تلك الفترة الزمنية الفاصلة بين حياة الطفولة وحياة الرجولة وتتميز بخاصية البلوغ، ومن ثم تبدأ المراهقة في فرنسا من السنة العاشرة عند البنات، وفي السنة الثانية عشر عند الذكور.

2 - اصطلاحا:

يعرفها الباحث "ستانلي هول" S. Hall، 1956، أن المراهقة هي الفترة العمرية التي تتميز فيها التصرفات السلوكية للفرد بالعواطف النفسية والانفعالات الحادة و التوترات العنيفة.

كما عبر الباحث **بياجي "Piaget"** عن المراهقة بقوله أنها تعني العمر الذي يندمج فيه الفرد مع عالم الكبار، والعمر الذي لم يعد فيه الطفل يشعر أنه أقل ممن هو أكبر منه سناً، بل هو مساوي لهم في الحقوق على الأقل (سامي محمد ملحم، 2004: 341) تعريف "أنجلش وانجلش" **Anghlish Et Anghlish**: هي مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري، من بداية البلوغ الجنسي أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذكر والأنثى وقدرتها على أداء وظائفها وصولاً إلى اكتساب النضج. (عبد الرحمن العيسوي، 2005: 13).

ومن هنا نستنتج أن المراهقة هي مرحلة بارزة في النمو الجسمي، وفيها يمس النمو مختلف الجوانب خاصة النفسية، الانفعالية، الاجتماعية وفي نفس الوقت وجود الكثير من التذبذب والتقلب الشديد في الانفعالات والتصرفات، فالمراهقة كذلك تعني التحول نحو النضج وتعتبر فترة انتقالية تتميز بتغيرات عديدة.

2 - تحديد فترة المراهقة:

لقد اختلف الباحثون في تحديد فترة المراهقة تحديداً دقيقاً حيث اتفقوا على أنها الفترة الواقعة بين اكتمال النضج الجسمي والبلوغ الجنسي، وهناك من يقول أنها تبدأ من السن (10 - 21) سنة، أما البعض فيحصرها بين (11 - 21) سنة، حيث تم تقسيمها إلى ثلاثة مراحل نجد:

أ - **المراهقة المبكرة**: والتي اتفق عليها الباحثون أن تبدأ من السن (12 - 14) سنة، فهي بداية البلوغ ووضوح السمات الفيزيولوجية، حيث تتميز بتناقض السلوك الطفلي فهي تتسم باضطرابات، مثل التوتر الصراع في المشاعر بصفة عامة هي اكتمال النضج عند الذكر والأنثى، مما يؤدي إلى عدم التوازن وإبرازها ظهور الصفات الجنسية حيث تبدأ الغدد الجنسية في القيام بوظائفها (ميخائيل معوض خليل، 1994: 25).

ب - **المراهقة الوسطى**: هي مرحلة تمتد بين (15 - 18) سنة حيث تتميز هذه المرحلة بشعور النضج والهدوء والاستقلالية، وتقبل الحياة بكل اختلافاتها الموجودة والتوافق مع الآخرين، وإقامة علاقات متبادلة، فهي تعتبر لب مرحلة المرهق من سمات هذه المرحلة أنها تتميز ب:

1. المسؤولية الاجتماعية.
2. الميل إلى مساعدة الآخرين.
3. الاهتمام بالجنس الآخر على شكل ميول لإقامة علاقات.
4. وضوح الاتجاهات والميول لدى المراهق (ميخائيل معوض خليل، 1994: 73)

ج - المراهقة المتأخرة: تبدأ هذه المرحلة من السن (18 - 21) سنة، وهي فترة التي يسعى فيها المراهق من أجل إثبات وجود من أجل إقامة وحدة متألفة لمكونات شخصيته ليستطيع التكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه. كما أشار علماء النفس إلى أن المراهقة المتأخرة هي مرحلة تفاعلية لتوحيد وتنسيق أجزاء الشخصية، حيث يصبح المراهق قادر على تجديد أفكاره وأهدافه مع تحمله لمسؤولية المطلقة (ميخائيل معوض خليل، نفس المرجع: 108).

من خلال هذه التقسيمات الثلاث لمراحل المراهقة، حيث أن كل مرحلة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بسابقتها، فهي مرحلة النضج العقلي النفسي جسمي جنسي، وهي نمو شامل لفرد باعتبار أن كل مرحلة تتميز بسمات، فالمرحلة الأولى تميزت بتقلبات المشاعر من توتر قلق واضطرابات، والثانية فكانت مرحلة الهدوء وتقبل الحياة بما فيها من اختلافات مع تحمل مسؤولية الآخرين والميل إلى المساعد، أما المرحلة الثالثة تميز بالقوة الشخصية وضوح الهوية مع تكيف الفرد مع بيئته. لذا ما زال المراهق بحاجة لمن يفهمه حتى يستطيع تحقيق التوافق بينه وبين الآخرين.

3 - مشكلات المراهقة:

تتمثل مشكلات المراهقة في:

أ - مشكلات الصحة والنمو: الصحة الجيدة للتلميذ تجعله قادراً على بذل جهد وتحمل المشقة، وأداء ما يطلب منه من عمل، عكس المراهق الذي يعاني من عاهات جسمية تعرقل نموه السليم وتقلل من كفاءته في أداء وظائفه. هذه العاهات يمكن أن تكون

على شكل فقدان أحد أعضاء الجسم أو ضعف في الحواس، وكلها مشكلات جسدية تؤثر سلبا على المراهق نفسيا وعقليا (عبد الفتاح دويدار، 2004: 269).

ب - مشكلات التوافق: التوافق في فترة المراهقة لما يمر به المراهق من تغيرات في نموه، فيذكر الباحثين ان شخصية الفرد وسلوكه يتأثر في مرحلة الرشد بالتجارب الأولى، وبأسلوب التربية والظروف البيئية المحيطة، فإذا توافق معها فإنه يستطيع التوافق في أي مجتمع وفي أي مرحلة من مراحل النمو (حسين محمد غنيم، 1975: 135)

ج - مشكلات نفسية: تتميز حياة المراهق النفسية بالقلق الذي يعيق تفكيره ويصعب تركيز انتباهه، مما يدفعه إلى الشرود الذهني وقد لوحظ في بعض الدراسات النفسية، والاجتماعية للنمو الجسمي المبكر والمتأخر لدى المراهق بسبب له نوعان: الحساسية الشديدة مما يؤدي إلى الانطواء والكرهية. أما عند المتأخرين فكثيرا ما يعانون من قصر البنية وضعف العضلات إلى جانب بعض الأمراض، فيؤدي بهم إلى الشعور بالنقص وبالتالي إلى سوء التوافق (حسين عبد الرحمان طلعت: 293).

د - مشكلات أسرية: الأسرة لها أثر في سلوك المراهق فهو يساعد على تكوين شخصية متزنة والمظهر العام للمراهق يتأثر بالحالة الاقتصادية للأسرة، بحيث أن التفوق الدراسي لهذا الأخير مرتبط أو مرهون بمبدأ تشجيع الأسرة على الدراسة، وتوفير مناخ الملائم، وبدورها الفعال تقوم لمساعدة المراهق بالاعتماد على نفسه وعدم الشعور بالنقص، وبناء علاقات مع أشخاص آخرين (فهيم مصطفى، 1967: 10).

هـ - مشكلات اجتماعية: من المشاكل التي يعاني منها المراهق تدخل الكبار في شؤونهم الخاصة، حيث يراها هذا المراهق أنها تدخل في حريتهم وكبت مشاعرهم حيث يقف نافذ للمجتمع ونظمه وتقاليده وقيمه الأخلاقية، لأنها تعتبر معارضة لتحقيق طموحه أو لعدم تمكنه من الحصول على مطالب مالية، فيثور تأثره ويتخذ موقف سلبيا على مجتمعه، ظنا منه أنه مسؤول عما يواجهه من الصعوبات (عبد الفتاح محمد دويدار، 1996: 285)

4 - جماعات تلاميذ مرحلة المراهقة:

يذكر الباحث "جوزيف لومان" 1989 أنواعا متباينة لمجموعات التلاميذ المراهقين في المدرسة، والتي تشكلت كمحصلة لتباين أساليب التنشئة الاجتماعية في الأسرة، وتتمثل هذه الجماعات فيما يلي:

1 - التلاميذ القلقون / الإتكاليون: يظهرون الخوف من الفشل الدراسي والقلق الزائد على العلامات، لا يتقوا في مدارسهم ويتوقعون منهم التحيز في إعطاء العلامات، ينتابهم الشك والانطباع السلبي حول جهودهم وانجازاتهم وفي الامتحان يأتون مرهقون بسبب المبالغة في المجهودات أثناء التحضير للامتحانات.

2 - التلاميذ المحبطون: يعانون من الإحباط ويحملون أفكار تشاؤمية يميزهم عدم الثقة في تعلمهم وحول ما يتلقونه من مدرسهم، وقد يكون السبب في ذلك تلك التنشئة الاجتماعية السيئة للأسرة التي نمت عليها التلميذ منذ طفولته، أو قد يكون نتيجة عدم مشاركة التلميذ والعزلة التي يعاني منها في المدرسة.

3 - التلاميذ المذعنون: يخضع التلميذ المذعن لسيطرة الآخرين. يتكل على مدرسه وزملائه في الصف الدراسي. يكتفي لما يقدمه له مدرسه ويقنع به ويشعر بالرضا عن ذلك، لا يمتلك إرادة في بذل جهد، قل ما يعارض أو يناقش في الدرس، وغالبا ما يتحصل على علامات عالية في الامتحانات (عامر مصباح، 2003: 195)

4 - التلاميذ الصامتون: يشعرون بالخوف من أن يسيء بهم المدرسون الظن، فيحرصون على إقامة علاقات ودية معه، فهم يستجيبون لتخوفاتهم هذه بالصمت وليس بالعدوان.

5 - التلاميذ المستقلون: يميلون إلى الاستقلال في تصرفاتهم والمشاركة الفعالة داخل القسم، يحبذون الحرية في التعلم، يميزهم النضج الاجتماعي ويطلبون كسب المزيد من المعارف (نفس المرجع السابق، 2003: 196).

6 - التلاميذ الأبطال: يميلون إلى الأعمال البطولية والشهرة، يميزهم الاندفاع نحو الاهتمام بموضوع محدد والإجابة على أسئلة المدرس، هم كثيرون الخطأ ولكنهم متفائلين. يميلون إلى إثارة اهتمام المدرس بالحماس والحماسة التي يظهرونها في البداية ولكنهم سرعان ما يخيبون آماله بسبب الضعف الذي يعانون منه في التنفيذ. يحملون نوعا من

العدائية الخفية للسلطة لكون هذه الأخيرة تكبح من اندفاعهم وحماسهم وهو ما يتعارض وطبيعتهم.

7 - التلاميذ القاصون: يتخيلون أنفسهم أبطال، يعادون مدرسهم ويميلون إلى التهكم منه، يتميزون بالاندفاع والتمرد والتباعد الاجتماعي في الصف الدراسي مما يولد لديهم آمال ضعيفة في أن يعترف بهم المحيط الاجتماعي وغالبا ما يتعرضوا لانتقادات حادة. كما يشعرون بالذنب والخوف والتراجع عن قولهم العدائي لما يسألون عنه.

8 - التلاميذ الباحثون عن لفت الانتباه: يتميزون باللطف والتسلية مع زملائهم أو مع مدرسهم. يبحثون عن شد انتباه الآخرين، حيث يفعلون ذلك من خلال ممارسة سلوكيات مثيرة كالحركات الرياضية، كما يظهرون التحدي للمدرس. تميل الفتيات إلى ارتداء ألبسة مثيرة لجلب انتباه المدرس نوهن، يحبن كثرة الكلام في الصف الدراسي ويميلن إلى إقامة علاقات حميمة مع مدرسهم، كما يظهر هؤلاء التلاميذ سرعة التأثر بالآخرين عليهم.

9 - التلاميذ ذوي القدرات غير العادية: هم الموهوبين ذوي الذكاء العالي جدا، يبحثون عن المنافس الذي يناسب مستواهم الفكري، وإذا لم يجدوه، يتولد لديهم شعور بالملل والكسل. كما يحبذون أن يعترف لهم بمواهبهم وتلقي تشجيعات الآخرين. يتطلب مثل هؤلاء التلاميذ تفهما عميقا من قبل المدرسين وتوجيها صحيحا لقدراتهم وطاقاتهم لإبقائهم على مستوى مرتفع من حيث دافعيتهم التحصيلية (عامر مصباح، 2003: 197 - 198)

خلاصة:

يتضح من ضوء ما سبق ذكره، أن المراهق فرد بلغ مستوى نضج كبير في مختلف الجوانب بما فيها الجانب الجسمي، الانفعالي، العقلي والاجتماعي، حيث يبدو في صورة جسمية متكاملة يقترب فيها إلى الصورة التي يظهر عليها الراشد. وهو الأمر الذي ينعكس على انفعالاته وحاجاته النفسية والاجتماعية والتي من أهمها تحقيق استقلالته عن الأسرة وتكوين علاقات خارج نطاقها. ولعل أن ذلك ما يفسر ميل هذا المراهق إلى الانخراط في

جماعات الرفاق في المدرسة والتي غالبا ما يرى فيها فضاء مناسب للتعبير عن مكبوتاته، تلك التي قل ما يعبر عنها في وجه والديه أو في حضورهما. لكن، في مسار هذا الاندفاع نحو التحرر، فإن هذا المراهق غالبا ما يصطدم بمطالب الآباء ومعايير المجتمع الضاغطة والمقيدة، أمر يزيد من معاناته خصوصا إذا ما وقفت المدرسة عاجزة على فهم مطالبه.

تمهيد:

يكشف فصل منهجية البحث وإجراءاته تلك الخطوات العلمية المنهجية التي تم اتباعها من أجل إنجاز الدراسة الحالية، وذلك بداية بالمنهج المستخدم، وتليه مجالات الدراسة الثلاثة و التطرق إلى مجتمع البحث، وعرض الدراسة الاستطلاعية، وكذا تحديد أدوات البحث التي استعملت لجمع البيانات، وإضافة إلى الخصائص السيكومترية للدراسة الحالية وتم التطرق بعدها مباشرة للدراسة الأساسية وعينة الدراسة والتعرف على الخصائص السوسيوغرافية لأفراد العينة. وأخيراً، التعريف بالأدوات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل البيانات المتحصل عليها.

1 - منهج الدراسة:

حاولت هذه الدراسة في الإجابة عن تساؤلاتها والتحقق من فرضياتها، تبني اتجاهها منهجياً متعدد الجوانب، يسمح للباحثة الكشف الدقيق عن جوهر التركيبة الاجتماعية للأسرة ومنه تأثيرها على تنشئة أبنائها المراهقين في الوقت الذي يتيح فرصة المقارنة بين أساليب المعاملة الوالدية المختلفة التي تتبناها الأسرة في مراحل تنشئتها لأبنائها.

وبناء على ما تقدم، فإن الاتجاه المنهجي المتعدد الجوانب الذي اتخذته هذه الدراسة لتشخيص السلوك العدواني للأبناء المراهقين، وهل أن الأسرة هي العامل الأساسي والمتسبب الرئيسي فيه، يتجلى في استخدام المنهج الوصفي والطريقة المقارنة إلى جانب الطريقة الإحصائية، وكذلك تم الاعتماد على الأدوات البحثية الأساسية وهي الملاحظة البسيطة والمقابلة، وكذلك المقاييس التي اعتمدت كأداة رئيسية في جمع البيانات الميدانية، وسنحاول فيما يلي أن نوضح كيف استفادت الدراسة الحالية من هذه المناهج والأدوات.

فالمنهج عبارة عن مجموعة من الخطوات المنظمة التي يستخدمها الباحث لفهم الظاهرة موضوع الدراسة، وهذا يعني أن المنهج يجيب عن سؤال مؤداه كيف يمكن حل مشكلة البحث والكشف عن جوهر الحقيقة والوصول إلى قضايا يقينية". (حسن عبد الحميد وأحمد رشوان، 1982: 142)

أما المنهج العلمي، فهو مجموعة الخطوات التي يتم في إطارها البحث العلمي حتى يصل الباحث إلى نتائج أكثر دقة، وتعمل هذه الخطوات على اختصار الوقت وإدخال

الجهد وحصر العمل في نطاق البحث المطلوب. وتتوالى الخطوات في تسلسل بداية من تحديد المشكلة بدقة، جمع المعلومات المرتبطة بها، وضع الفرضيات واختبار صحتها، وأخيرا التوصل إلى نتائج تثبت قدرة تعميمها أم عدمها (محمد الهاوي محمد مبارك، 1992: 19).

وتتدرج هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية التي تحاول تشخيص واقع معين أو ظاهرة ما، حيث تهدف الدراسة الوصفية إلى تحديد الوظائف الواقعية من خلال موضوع بحث معين، ولهذا تبدو الضرورة لإقامة هذه الدراسات باعتبارها تهدف إلى جمع وتحديد مثل هذه الوقائع الاجتماعية الملموسة، كالمشاكل الاجتماعية التي تظهر بصورة جلية داخل المحيط الاجتماعي" (بوذراع أحمد: 1994 ص133)

يقصد بالدراسة الوصفية بحسب ما جاء من الباحثة "هويتني" **Whitney**: "تلك التي تتضمن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة أوضاع" (مروان عبد المجيد إبراهيم، 2000: 125).

ينبغي إجراء بعض المقارنات بين بعض المتغيرات، كالمقارنة بين الإناث والذكور، وبين كل من أسلوب الأب والأم في المعاملة. كما استعنا بالأساليب الإحصائية البسيطة كاستخراج النسب المئوية وبعض العمليات الكمية التي تكون أكثر عمقا وأدق تعبيراً عن الظاهرة المدروسة، كما أنها تكون صورة صادقة لتدعيم بعض الآراء والاستنتاجات النظرية المحضة، ومن أهم العمليات الإحصائية التي استخدمتها الباحثة في الدراسة

Statistical Package for social sciences

الذي هو اختصار للحزم الإحصائية الاجتماعية (spss) الراهنة برنامج وهو عبارة عن برنامج يسمح بتسيير الملف، تجهيزه و تحليل بياناته إحصائياً، مع إعداد الرسوم البيانية ووضع التقارير (Louis Martin.1986 ; p: 3).

2 - مجالات الدراسة:

1 - المجال الجغرافي:

نظرا لكون الدراسة الحالية تبحث عن العلاقة الموجودة بين أساليب المعاملة الوالدية كما يراها الأبناء وظهور السلوك العدواني عند أبنائنا المراهقين، فقد شمل مجال الدراسة

5 ثانويات بولاية سعيدة. تتموقع هاته الثانويات تموقعا استراتيجيا بالنسبة لموضوع الدراسة إذ تتوسط هاته الثانويات مجموعة من الأحياء الشعبية والأحياء الراقية.

2 - المجال البشري:

إن التعريف بالمجال البشري الجاري فيه الدراسة مرحلة هامة من مراحل البحث الاجتماعي حيث يمكن القول أن "مجتمع البحث هو مجموعة لها خاصية أو عدة خصائص تميزها عن غيرها من العناصر الأخرى يجري عليها البحث والتقصي".
يمثل المجال البشري للدراسة المجتمع الأصلي المستهدف من الدراسة والذي تطبق على وحداته تقنيات جمع البيانات الواقعة منهم، وانطلاقا منه يتم تحديد نوع العينة المطلوبة.

3 - المجال الزمني:

تم تطبيق إجراء الدراسة الميدانية خلال شهر أفريل للسنة الدراسية 2016/2015. يطلق البعض على مجتمع الدراسة إسم " المجتمع الإحصائي"، ويسميه البعض الآخر بالمجتمع الأصلي. ومهما اختلفت التسميات، فمجتمع الدراسة هو المجتمع الذي يسحب منه الباحث عينة بحثه، وهو الذي يكون موضع الإهتمام والدراسة. قد يكون مجتمع الدراسة محدودا أو غير محدود من حيث الحجم. فهو مجموعة من المفردات تشترك في صفات وخصائص محددة ومعينة من قبل الباحث (محمد بوعلام، 2009: 15).
مجتمع الدراسة هو أيضا ما يعرف بمجتمع البحث Population، وهو المجتمع الأكبر أو مجموع المفردات التي يستهدف الباحث دراستها لتحقيق نتائج الدراسة. ويمثل هذا المجتمع الكل أو المجموع الأكبر للمجتمع المستهدف، الذي يستهدف الباحث دراسته ويتم تعميم نتائج الدراسة على كل مفرداته. إلا أنه يصعب الوصول إلى هذا المجتمع المستهدف بضخامته، فيتم التركيز على المجتمع المتاح أو الممكن الوصول إليه والإقتراب منه لجمع البيانات، والذي يعتبر عادة جزءا ممثلا للمجتمع المستهدف ويلبي حاجات الدراسة وأهدافها، وتختار منه عينة البحث (محمد عبد الحميد، 2004: 130).
يتمثل مجتمع الدراسة في بحثنا من جميع الثانويات المتواجدة بولاية سعيدة وعددها 11 ثانوية وفقا للسنة الدراسية 2015 / 2016 اختيرت منها 5 ثانويات حسب الموقع. حسب ما هو مبين في الجدول رقم 01:

جدول رقم 01: يوضح مجتمع الدراسة

المجموع	التلاميذ		عدد الأقسام	الثانوية	الرقم
	إناث	ذكور			
896	468	428	26	ثانوية عبد المؤمن	01
1046	564	482	27	ثانوية ابن سحنون الراشدي	02
973	524	449	25	ثانوية أبي عمارة - سعيدة -	03
575	343	232	22	ثانوية بوعناني الجيلالي	04
479	288	191	22	ثانوية مداني بوزيان	05
455	256	199	20	متقن طنجاوي أحمد	06
775	388	387	28	متقن برحو محمد	07
712	475	237	23	ثانوية قاضي محمد	08
583	326	257	19	ثانوية توهامي مصطفى	09
389	236	153	19	ثانوية شاوش عبد الحميد	10
194	94	100	05	ثانوية الشهيد سايح محمد	11
7077	3962	3115	236	بلدية ودائرة سعيدة	

يوضح الجدول أعلاه جميع الثانويات ولاية سعيدة التي تمثل مجتمع الدراسة الثانويات والتي بلغ عددها 11 ثانوية بتعداد للتلاميذ قدر ب (7077) تلميذ وتلميذة

4 - الدراسة الاستطلاعية:

تعد الدراسة الاستطلاعية عملية أولية قبل الشروع في عملية جمع البيانات النهائية من عينة الدراسة. من هنا، استهل البحث ميدانيا في الظاهرة محل الدراسة بأول خطوة تمثلت

في طلب تصريح كتابي من إدارة قسم العلوم الاجتماعية لجامعة الدكتور الطاهر مولاي سعيدة، والذي يتمثل في رخصة لإنجاز بحثنا الميداني والتي تحصلنا عليها بمصادقة عميد الكلية.

بعد ذلك، قصدنا مديرية التربية لولاية سعيدة بهدف طلب رخصة من جهتها تسمح لنا بالدخول إلى المدارس المعنية والمعنية بالدراسة، والتي تحصلنا عليها تحت مصادقة عن مديرة التربية وبتفويض الأمين العام.

بعدها، توجهنا إلى الثانويات لغاية الحصول على المعلومات وجمعها حول الموضوع المدروس. لذا، وفي البداية جرت مقابلة مستشاري التربية والتوجيه المدرسي والمهني لهذه المدارس، إضافة إلى بعض الأساتذة بهدف شرح هدف هذه الدراسة التي نحن بصدد انجازها، وكذا لتسهيل عملية جمع المعلومات ومحاولة تحديد مواعيد تكون مناسبة لتوزيع أدوات الدراسة، وذلك احتراما ومراعاة انشغالات هؤلاء بمهامهم المهنية، وتقاديا لأي تأثير سلبي قد تحدثه دراستنا في سيرورة عملية التعليم والتدريس، وذلك ما سمح لنا بتحديد موعد لتوزيع أدوات البحث. ولقد وجدنا صعوبة خلال الدراسة من أجل الحصول على أعداد كبيرة من المراهقين الذين يعانون من سلوك عدواني نظرا لتسرب عدد هائل منهم قبل نهاية العام الدراسي. كما جرى كذلك توزيع عدد من نسخ للمقياسين المعتمدين في الدراسة وهما مقياس المعاملة الوالدية وكان تقديمه مرفوقا بتقديم السلوك العدواني للباحثة الجزائرية **هناء شريقي**، ولقد كان الهدف من هذه الخطوة هو التأكد من مدى وضوح عبارات كل مقياس كما يدركها التلاميذ للتأكد إذا ليس هناك أي غموض حول وضوح اللغة والعبارات للمقياسين أو ملاحظات أخرى. وفي الأخير فقد سمحت هذه العملية من التأكد أن عبارات المقياسين كانت واضحة، حيث لم يسجل باحث الدراسة الحالية ملاحظات تتطلب منه إعادة صياغات محددة في المقياسين، لذا تم الاحتفاظ بصدق وثبات كالمعتاد دون اللجوء إلى حساب ثباتهما وصدقهما علما أنهما يتميزان بالصدق والثبات بعد إعادة تطبيقهما على مستوى المدارس الثانوية في البيئة الجزائرية من طرف الباحث الجزائري "عامر مصباح"، وهو ما جعل الباحث للدراسة الحالية يحتفظ بصدق وثبات لكل مقياس.

وتجدر الإشارة هنا، أن توزيع هذه النسخ كان على مستوى ثانوية عبد المؤمن، بلغ عدد النسخ المعالجة 30 نسخة التي كان أصحابها يبلغون سن 16 - 19 سنة، بعد أن استغنى الباحث عن عدة نسخ التي كان أصحابها يقل أو يفوق السن المطلوب و أصحاب الإجابات الناقصة.

5 - أدوات الدراسة :

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية الأدوات التالية:

1 - مقياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء: ترجمة وتعريب (عبد الرحمن والمغربي، 1989)، وضع هذا الاختبار بيرس وزملاؤه 1980 "Perris , et al" وسموه (EMBU) هي الحروف الأولى من اسم الاختبار باللغة السويدية

. Eгна minnenaw Barndoms Uppfosrnam

حيث صدر لأول مرة باللغة السويدية، ويقاس هذا الاختبار أربعة عشر بعداً مميزة لأساليب التربية عند الوالدين وذلك لكل من الأب والأم على حدة، وهذه الأبعاد هي : (الإيذاء الجسدي، الحرمان، القسوة، الإذلال، الرفض، الحماية الزائدة، التدخل الزائد، التسامح، التعاطف الوالدي، التوجيه للأفضل، الإشعار بالذنب، التشجيع، تفضيل الإخوة (النبذ)، التدليل)، مبيناً إلى أي حد يتسم أسلوب الأب والأم هذه الصفات .

وفي عام (1982) قام "روس" وزملاؤه **Ross , et . al** بتقنين الاختبار وقياس صلاحيته من صدق وثبات على المتحدثين بالإنجليزية وكذلك تم تقنيه على المتحدثين بالألمانية عام (1983) بواسطة " أربندوا ورفاقه" **al . et , Arrbindeu** , وقام (عبد الرحمن والمغربي 1989) بترجمة النسخة الإنجليزية إلى اللغة العربية ولكن تم صياغة عبارات المقياس باللهجة العامية المصرية لتسهيل فهم العبارات حيث تم تقنيه على البيئة المصرية .والاختبار مكون من 74 عبارة يستجيب المفحوص لها بأحد الاختيارات التالية: (دائماً، أحياناً، نادراً، أبداً). وقام (أبو بيه) بتطبيقه على البيئة السعودية كما هو بعد إعادة حساب ثبات المقياس على عينة من مدرسة ابتدائية بمدينة الرياض بطريقة إعادة الاختبار واتضح أن المقياس يتمتع بدرجة ثبات مناسبة .وقد أثبتت الدراسات صدق وثبات المقياس ومن ثم صلاحيته عبر الثقافات المختلفة.

طريقة التصحيح: يصحح هذا الإختبار كما يلي:

- دائماً: 4 درجات.
- أحياناً: 3 درجات.
- نادراً: 2 درجتين
- أبداً: 1 درجة واحدة.

صدق وثبات المقياس في البيئة الأصلية:

صدق المقياس: تم التأكد من صدق المقياس في صورته الأجنبية من خلال عدة دراسات، أما على مستوى البيئة العربية فقد اعتمد معد و مترجم هذا المقياس ومقننه على البيئة المصرية على صدق المحكمين والصدق العاملي وصدق الموازنة الطرفية، وقد بينت جميع هذه الطرق صلاحية هذا المقياس وصدقه في قياس أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء.

ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس بالنسبة للبيئات الأجنبية من خلال عدة دراسات، أما بالنسبة للبيئة العربية فقد استخدم معد الصورة العربية ومقننه على البيئة المصرية (عبد الرحمن والمغربي، 1989) طريقتين هما:

1 - الإتساق الداخلي: وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وحذف العبارات التي كان معامل ارتباطها بالبعد غير دال احصائياً سواءً للأب أو الأم.

2 - إعادة التطبيق: تم تطبيق الاختبار وإعادة تطبيقه بفواصل زمني قدره أسبوعان 15 يوماً وكانت جميع معاملات الثبات للأبعاد المختلفة للمقياس عالية، حيث تراوحت ما بين 0,65 و 0,89 وهي ذات دلالات عالية.

ولقد قام (العريني، 1414هـ) بصياغة عبارات المقياس باللغة العربية الفصحى وتم عرضه على المختصين في مكتب الاستعلامات اللغوية بكلية اللغة العربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لتصحيح عبارات المقياس لغوياً، وهذه العبارات والتي عددها 74 موزعة على أربعة عشر بعداً والجدول رقم 02 يوضح ذلك:

جدول رقم 02: توزيع العبارات على الأبعاد في مقياس المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء

الرقم	البعد	عدد البنود الخاصة بكل بعد	أرقام البنود الخاصة بكل بعد فرعي
01	الإيذاء الجسدي	05	11 - 21 - 43 - 58 - 61
02	الحرمان	06	8 - 24 - 28 - 39 - 45 - 70
03	القسوة	06	12 - 22 - 50 - 56 - 57 - 06
04	الإذلال	05	17 - 26 - 32 - 52 - 64
05	الرفض	06	4 - 5 - 13 - 25 - 49 - 62
06	الحماية الزائدة	06	16 - 18 - 20 - 51 - 59 - 66
07	التدخل الزائد	05	1 - 33 - 41 - 53 - 63
08	التسامح	04	9 - 37 - 55 - 68
09	التعاطف الوالدي	05	2 - 36 - 38 - 67 - 74
10	التوجيه للأفضل	05	7 - 29 - 35 - 47 - 71
11	الإشعار بالذنب	06	23 - 34 - 40 - 44 - 46 - 48
12	التشجيع	05	19 - 30 - 42 - 43 - 60
13	تفضيل الإخوة (النبيذ)	05	14 - 15 - 31 - 54 - 65
14	التدليل	06	3 - 10 - 27 - 62 - 73

6 - الخصائص السيكومترية في الدراسة الاستطلاعية:

ثبات المقياس:

لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا α de

Cronbach بين معامل الثبات لأداة الدراسة وأبعادها، كما هو مبين في الجدول 03:

جدول رقم 03: يوضح ثبات الأبعاد لمقياس أساليب المعاملة الوالدية للدراسة

الاستطلاعية

عدد الأبعاد	معادلة ألفا كرونباخ
-------------	---------------------

14	0.95
----	------

- معامل ألفا كرونباخ: قامت الباحثة بحساب قيمة معامل الثبات على عينة مكونة من (150) تلميذ وتلميذة، ويتضح من النتائج المبينة في الجدول أن درجة الثبات عالية لجميع الأبعاد التي يتكون منها مقياس EMBU وهي 14 بعد، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات.

الصدق الذاتي:

تم حساب الصدق الذاتي لأداة الدراسة عن طريق حساب الجذر التربيعي ل معامل الثبات الخاص بكل الأبعاد لأداة الدراسة حسب ما هو مبين في الجدول رقم 04:

جدول رقم 04:

يوضح الصدق الذاتي لمقياس أساليب المعاملة الوالدية

عدد الأبعاد	الصدق الذاتي
14	0.97

2 - مقياس السلوك العدواني:

مقياس السلوك العدواني لعبد الله سليمان إبراهيم ومحمد نبيل عبد الحميد (1994)، وضع هذا المقياس لغرض قياس متغير العدوانية، حيث اعتمد الباحثان على مصدرين أساسيين هما:

مقياس العدوانية من إعداد " Buss " و " Perry " 1992 واختبار الشخصية المتعدد الأوجه 1973 (ذهبية العربي ووي، 2011، 128).

1.2. أبعاد المقياس:

يتكون المقياس من ثلاثة أبعاد، ويحتوي كل بعد على ثلاثة أبعاد جزئية ممثلة في بنود محددة:

1- البعد الأول: يسمى العدوان الصريح، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: العدوان المادي، العدوان اللفظي سرعة الغضب والتهجم. ويتكون من أربعة عشر (14) بند، وهي البنود التي تحمل رقم: (08 - 09 - 10 - 14 - 15 - 16 - 17 - 33 - 34 - 35 - 36 - 37 - 38).

2- البعد الثاني: يسمى العدوان المضمّر أو العدائية، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: الشعور بالإضطهاد، الشك والإستياء، ويتكون من خمسة عشر (15) بند وهي: (05 - 06 - 07 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26 - 27 - 28 - 29 - 30 - 31 - 32)

3- البعد الثالث: ويسمى الميل إلى العدوان، ويتضمن الأبعاد الجزئية التالية: الرغبة في العدوان، الرغبة في إيذاء الآخرين، والرغبة في إيذاء الذات. يتكون من عشرة (10) بند وهي: (1 - 2 - 3 - 4 - 11 - 12 - 13 - 18 - 19 - 20) ذهبية العربي ووي، 2011، 128).

2.2 الخصائص السيكومترية للمقياس:

أثبت التحليل الإحصائي الثبات الداخلي للمقياس وقد قدر معامل الثبات **0,91**، كما وجد أن جميع عبارات مقياس العدوانية لها قدرة تمييزية بين العدوانيين. كما وجد أن معاملات الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية على المقياس كلها دالة إحصائية.

ويهدف التأكد من ثبات المقياس، قامت الباحثة "هناء شريقي" أثناء قيامها بدراسة بعنوان "إستراتيجية المقاومة وتقدير الذات وعلاقتها بالعدوانية لدى المراهق، لنيل شهادة الماجستير عام 2000 بتطبيق المقياس على ثمانية وثلاثين (38) مراهق ومراهقة، الذين أختيروا بطريقة عشوائية، وتم حساب معامل الارتباط برس (r) وتحصلت على معامل الارتباط مساوي ل - **0,84**. فمعامل الارتباط دال إحصائياً وبالتالي المقياس ثابت.

ولإشارة فقد قامت الباحثة " **هناء شريقي** " بتعديل العبارة التي تحمل رقم (30) حيث أصبحت كالتالي: " أشعر بأنني لم أحقق أي شيء في هذه الحياة"، بعدما أن كانت العبارة " أشعر بأنني خرجت من الحياة صفر اليدين " (ذهبية العربي ووي، 2011، 128).

3.2 تطبيق المقياس: يطبق هذا المقياس بصفة فردية أو جماعية، حيث يطلب فيه من المفحوص أن يحدد مدى تطابق كل أسلوب من الأساليب الموجودة بالجدول عليه، وذلك بوضع إشارة (x) أمام الإجابة المناسبة. مع العلم أنه لا يوجد إجابة صحيحة أم خاطئة (أنظر الملحق رقم 2).

4.2 التنقيط: يتم التنقيط وفقا لسلم متدرج من خمس نقاط (05) إلى نقطة واحدة (01)، حيث يقدم كآتي:

➤ دائما: 05 نقاط.

➤ غالبا: 04 نقاط.

➤ أحيانا: 03 نقاط.

➤ نادرا: 02 نقطتين.

➤ أبدا: 01 نقطة واحدة.

ثم تجمع كل العلامات للحصول على درجة شاملة في المقياس، بذلك تدل الدرجة العالية في النتيجة على العدوانية المرتفعة، والدرجة المنخفضة على العدوانية المنخفضة (ذهبية العربي ووي، 2011: 129)

الخصائص السيكومترية للدراسة الاستطلاعية:

1 - ثبات المقياس: لقد تم استخراج معامل ثبات الأداة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا Alpha de Cronbach بين معامل الثبات لأداة الدراسة وفقراتها، كما هو مبين في الجدول 05:

جدول رقم 05:

يوضح ثبات فقرات مقياس السلوك العدواني للدراسة الاستطلاعية

عدد الفقرات	معادلة الثبات ألفا كرونباخ
-------------	----------------------------

0.89	38
------	----

2 - الصدق الذاتي: تم حساب الصدق الذاتي لأداة الدراسة عن طريق حساب الجذر التربيعي ل معامل الثبات الخاص لكل فقرات المقياس حسب ما هو مبين في الجدول 06:

جدول رقم 06: يوضح الصدق الذاتي لمقياس السلوك العدوانى للدراسة الاستطلاعية

عدد الفقرات	الصدق الذاتي
38	0.94

7 - الدراسة الأساسية:

بعد اختيار العينة الاستطلاعية قمنا باختيار عينة الدراسة الميدانية من تلاميذ التعليم الثانوي الذين يدرسون في الثانويات الواقعة في تراب ولاية سعيدة عن طريق ما يعرف بالعينة الطبقية العشوائية وقد بلغ حجم العينة المختارة 15 تلميذ وتلميذة من بين . والجدول رقم 07 يوضح حجم ومواصفات عينة الدراسة.

أهدافها: تهدف الدراسة الأساسية إلى:

1. معرفة العلاقة بين المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى للأبناء المراهقين.
2. الكشف عن نتائج جديدة تفرزها الدراسة الأساسية من خلال استجابات أفراد العينة.
3. الكشف عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية والسلوك العدوانى ومتغيرات (الجنس، السن، المستوى التعليمى للوالدين، وضعية السكن) .

8 - عينة الدراسة:

عينة البحث أنها "تمودجا يشمل جزءا من وحدات المجتمع الأصلي المعنى بالبحث تكون ممثلة له حيث صفاته المشتركة، وهذا الجزء يغني الباحث عن دراسته كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي خاصة في حالة صعوبة دراسة كل تلك الوحدات (عامر إبراهيم قنديلجي، 1999: 137).

كما تعرف بأنها " أفراد الدراسة الذين يشكلون مجموعة ممثلة للمجتمع ويتم اختيارها بصورة عشوائية (عينة احتمالية) أو قصدية " (سعيد التل وآخرون، 2007: 33).

فالعينة تتكون من مجموع العناصر التي فعلا جمعت بيانات حولها، أما المجتمع فيتكون من مجموع العناصر التي من الممكن أن نختار من بينها العينة، بمعنى مجموع العناصر التي تتمتع بالسمة أو الخاصية موضوع الدراسة (محمود بوسنة، 2007: 189).

تبلغ عينة الدراسة الحالية 150 تلميذ وتلميذة مراهقين، الذين يبلغون من (16 - 19 سنة) ويدرسون على مستوى التعليم الثانوي من السنة الأولى إلى السنة الثالثة.

ومن المفروض منه في البحث العلمي، أن الحصول على عينة ممثلة في أي دراسة لا يكون إلا من خلال عملية علمية هي "المعاينة" Echantiollonnage.

يقصد من المعاينة عملية أخذ عدد من العناصر (عينة) من مجموع العناصر التي نريد ونقصد مشاهدتها (المجتمع). إن عدد العناصر يسمى بحجم العينة (نفس المرجع السابق، 2007: 190).

عينة الدراسة الحالية هي عينة عشوائية بسيطة، تم سحبها من مجتمعها الأصلي، واعتمد الباحث على هذه العينة لأنها المناسبة في الدراسة الحالية، كون أن أفراد المجتمع الأصلي فيها معروفين ومتشابهين من حيث هم تلاميذ في مستوى التعليم الثانوي ويتقاربون في السن.

كما أن هذه العينة تمكن من إعطاء فرصة متكافئة لكل فرد من أفراد المجتمع الإحصائي للظهور في العينة، إضافة إلى سهولة عملية إختيارها مما يسمح للباحث ربح الوقت وبأقل تكلفة، خاصة وأن أفراد عينة الدراسة الحالية يمكن البحث معهم في فترات الدراسة على امتداد أشهر محدودة وليس على طول أيام السنة.

تعرف العينة العشوائية البسيطة كما ورد في كتاب الباحث "محمد بوعلاق" 2009 :
 "الموجه في الإحصاء الوصفي والاستدلالي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية" على أنها "الأسلوب الأمثل لإختيار العينة إذا كان المدروس متجانسا (أي يتشابه أفرادها في معظم الصفات التي تكون في المجتمع). وذلك لتمييزها بسهولة الحصول عليها وقلة تكلفتها وتعتمد العينة العشوائية البسيطة على إعطاء فرصة الاختيار لجميع مفردات

المجتمع دون تدخل الباحث، كما أنها تشترط شرطين رئيسيين أثناء اختيارها أولهما، أن يكون جميع أفراد المجتمع الإحصائي معروفين، والثاني أن يكون أفراد العينة متجانسين في خصائص ما (محمد بوعلاق، 2009: 18).

فالعينة العشوائية البسيطة واحدة من العينات الإحصائية، تختار بطريقة تحقق لجميع وحدات المعاينة في المجتمع نفس الفرصة في الإختيار أو الظهور. أي، أنها تتيح لكل فرد من المجتمع الأصلي فرصة متساوية للظهور في العينة (عاطف عدلي وآخرون، 1993: 145).

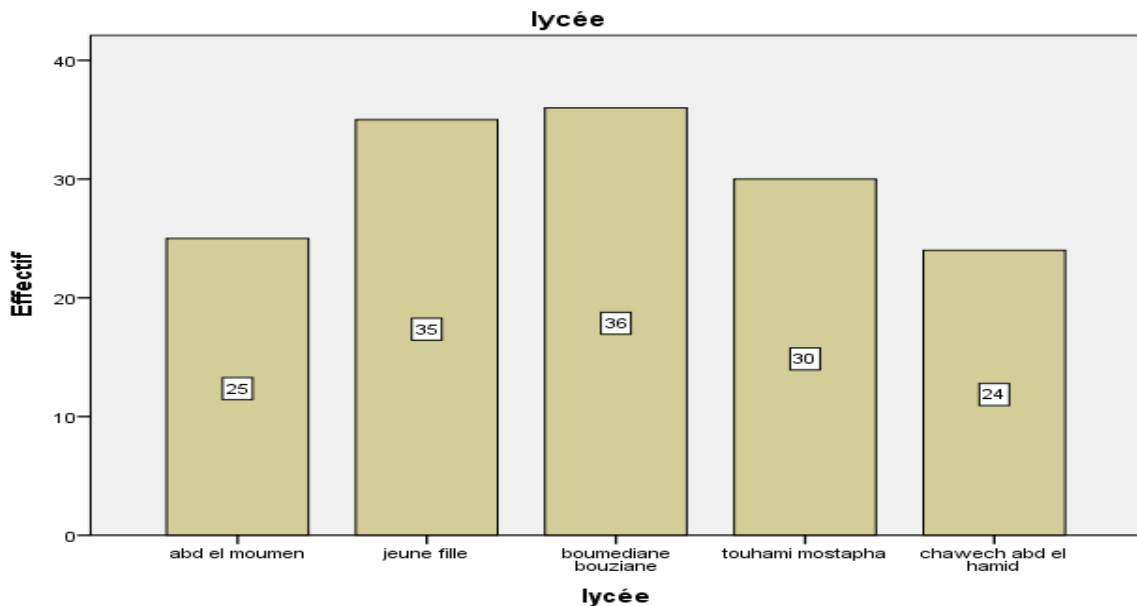
وفيما يلي عرض للبيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة الحالية.

9 - الخصائص السوسيوغرافية لأفراد عينة البحث:

1 - توزيع أفراد عينة البحث حسب الثانويات:

الجدول رقم 07 : التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب الثانويات

الرقم	الثانوية	التكرارات	النسبة المئوية %
01	ثانوية عبد المؤمن	25	16.7
02	ثانوية ابن سحنون الراشدي	35	23,3
03	ثانوية بومدين بوزيان	36	24
04	ثانوية توهامي مصطفى	30	20
05	ثانوية شاوش عبد الحميد	24	16



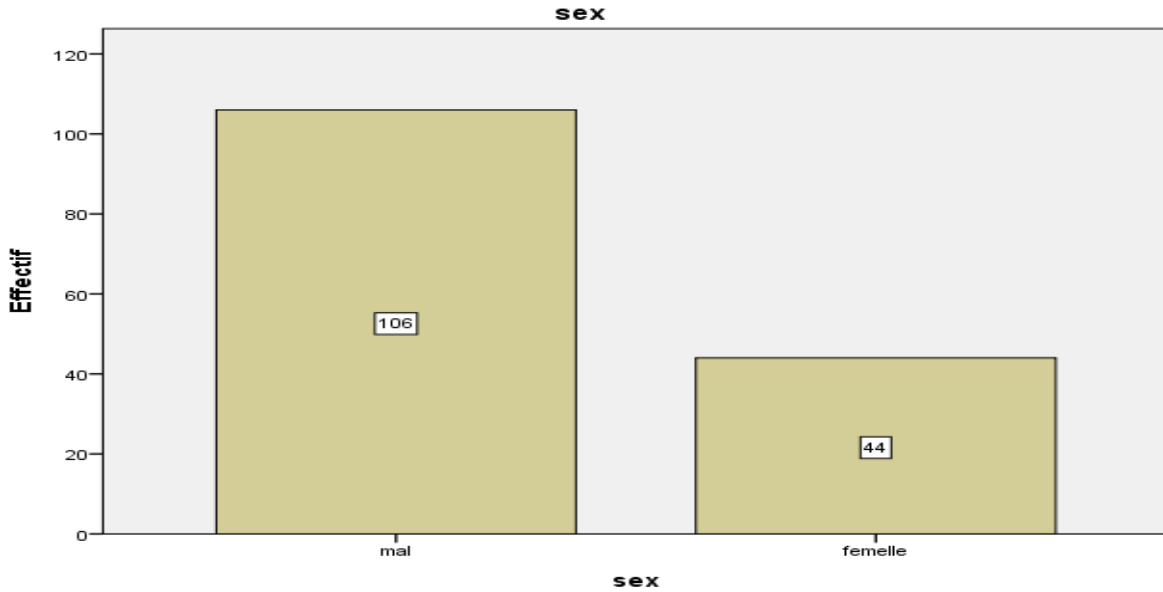
الشكل رقم 05: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية للثانويات

يتضح لنا من خلال الجدول أعلاه والأعمدة البيانية أن النسبة الغالبة من أفراد عينة الدراسة يتمدرسون في ثانوية بومدين بوزيان حيث تقدر النسبة المئوية بـ (24 %)، ثم تليها تماما ثانوية ابن سحنون الراشدي بنسبة (23,3 %) وبعدها ثانوية توهامي مصطفى بنسبة (20 %) وتليها ثانوية عبد المؤمن بنسبة تقدر بـ (16.7%) وفي الأخير ثانوية الشاوش عبد الحميد بنسبة (16 %).

2 - توزيع أفراد العينة حسب الجنس:

الجدول رقم 08: التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسبة المئوية %
ذكور	106	70.7
إناث	44	29.3
المجموع	150	%100



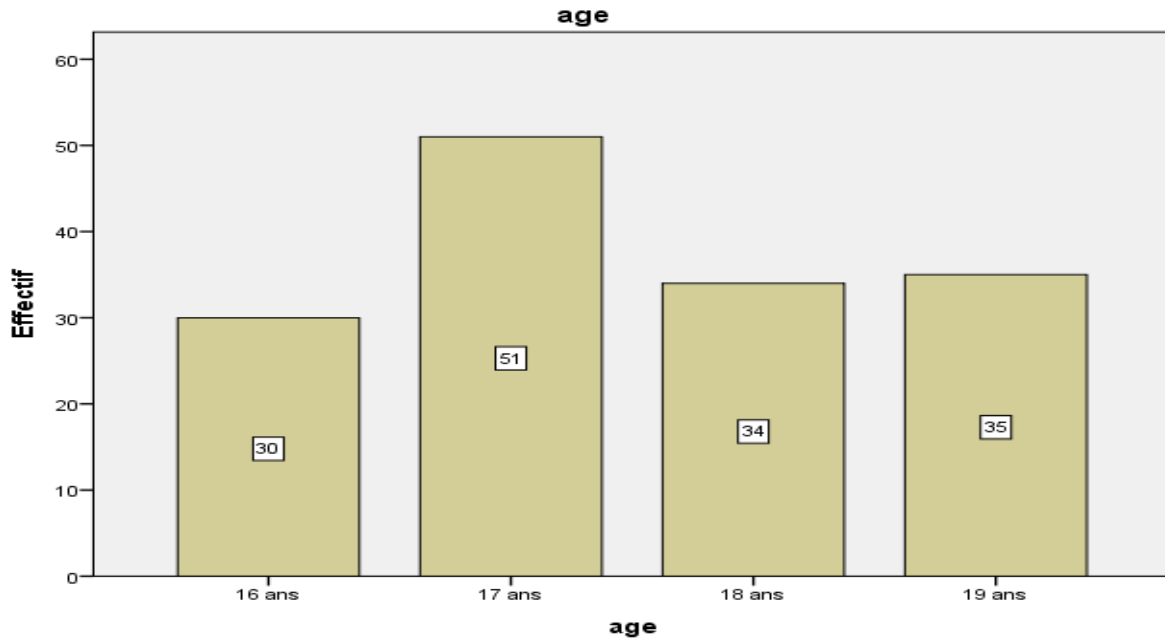
الشكل رقم 06: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب الجنس

يتضح من خلال محتوى الجدول أعلاه والأعمدة البيانية أن أقوى نسبة هي نسبة الذكور حيث قدرت نسبتهم المئوية بـ (70.7 %) ثم تليها نسبة (29.3 %) من الإناث.

3 - توزيع أفراد عينة البحث حسب السن:

الجدول رقم 09: التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب السن

النسبة المئوية %	التكرارات	السن
20	30	16 سنة
34	51	17 سنة
22,7	34	18 سنة
23,3	35	19 سنة
%100	150	المجموع



الشكل رقم 07: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب السن

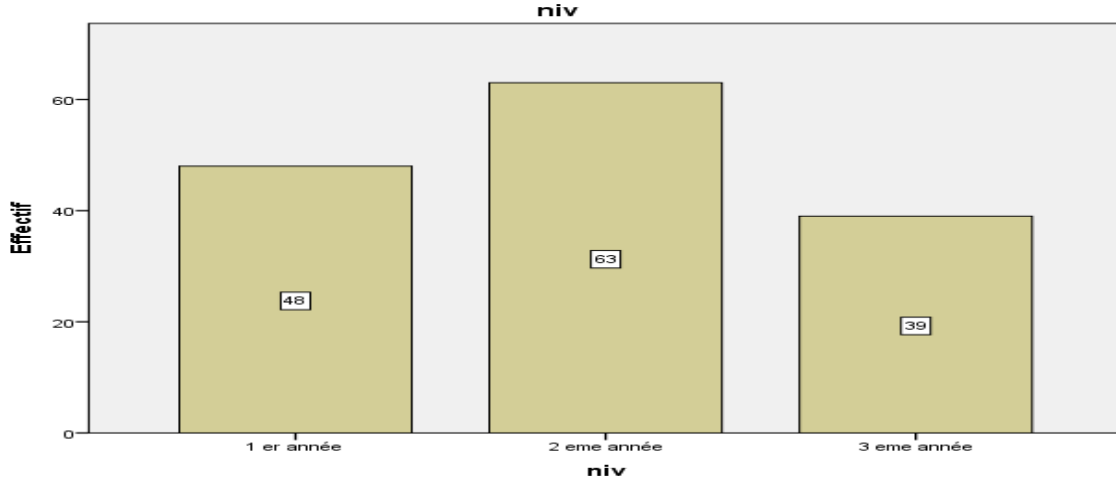
توضح البيانات من خلال الجدول والأعمدة البيانية أن أفراد العينة الذين يبلغ سنهم السابعة عشر (17 سنة) يأتون في المرتبة الأولى بنسبة (34%)، ثم تليها نسبة (23,3%) الذين يبلغون سن (19 سنة)، ويأتي في المرتبة الثالثة نسبة (22,7%) للذين يتراوح سنهم (18 سنة)، وفي الأخير الذين يبلغون سن (16 سنة) بنسبة تقدر بـ (20%).

4 - توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي:

الجدول رقم 10 : التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي

النسبة المئوية %	التكرارات	المستوى التعليمي
32	48	السنة الأولى ثانوي

42	63	السنة الثانية ثانوي
26	39	السنة الثالثة ثانوي
%100	150	المجموع



الشكل رقم 08: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب المستوى التعليمي

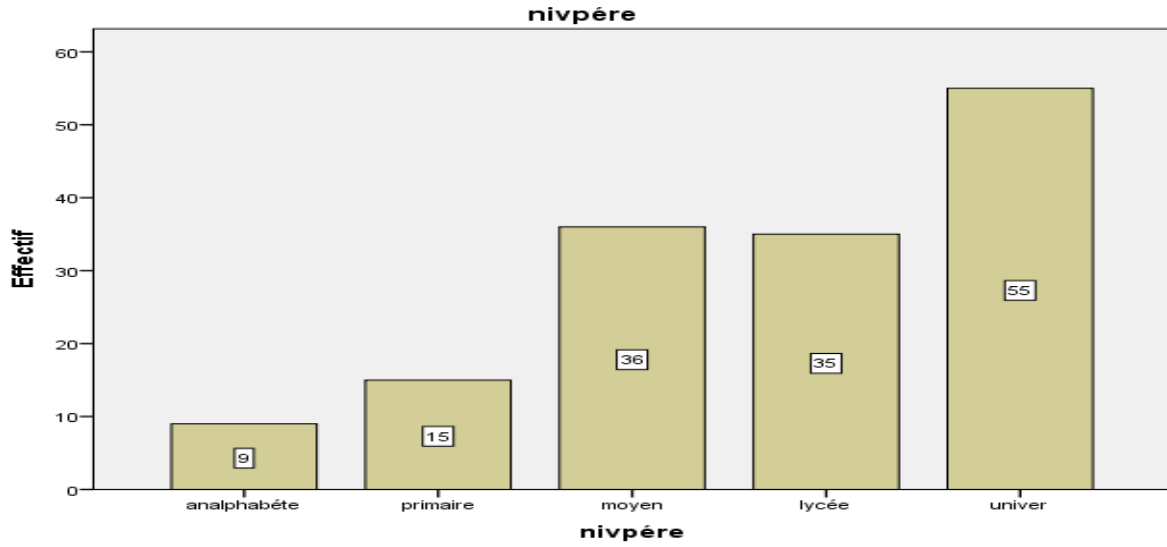
يظهر من خلال الأرقام المبينة في الجدول والأعمدة البيانية أن أغلبية أفراد عينة البحث يدرسون في السنة الثانية بنسبة تقدر (42 %)، تليها السنة الأولى بنسبة (32 %)، وأخيرا تأتي السنة الثالثة بنسبة (26 %).

5 - توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأب:

الجدول رقم 11: التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأب

النسبة المئوية %	التكرارات	المستوى التعليمي للأب
6.0	09	أمي
10.0	15	ابتدائي
24.0	36	متوسط
23.3	35	ثانوي
36.7	55	جامعي

المجموع	150	%100
---------	-----	------

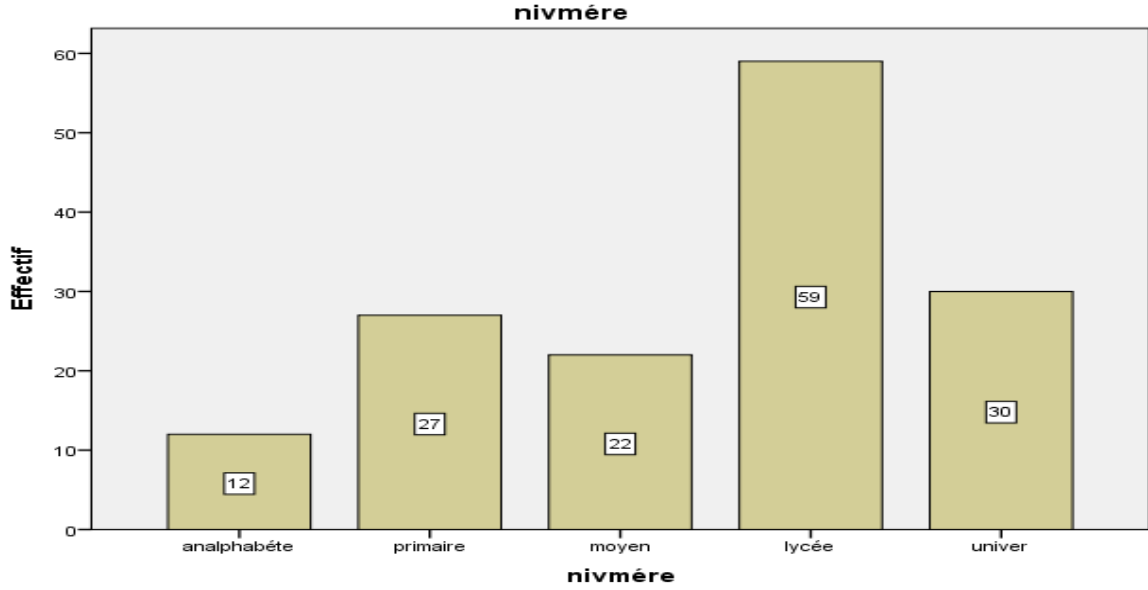


الشكل رقم 09: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب المستوى التعليمي للأب نلاحظ من الجدول ومن خلال الأعمدة البيانية أن المستوى الجامعي أكثر نسبة حيث قدرت بـ (36.7%)، ويليه المستوى الثانوي بنسبة (23.3%) ، حيث قدرت نسبة التعليم المتوسط بـ (24%) ويليه المستوى الإبتدائي بنسبة (10%) وأخيرا نسبة الأمية قدرت بـ (6%).

6 - توزيع أفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأم:

الجدول رقم 12 : التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب المستوى التعليمي للأم

النسبة المئوية %	التكرارات	المستوى التعليمي للأم
8	12	أمي
18	27	إبتدائي
14.7	22	متوسط
39.9	59	ثانوي
20	30	جامعي
%100	150	المجموع

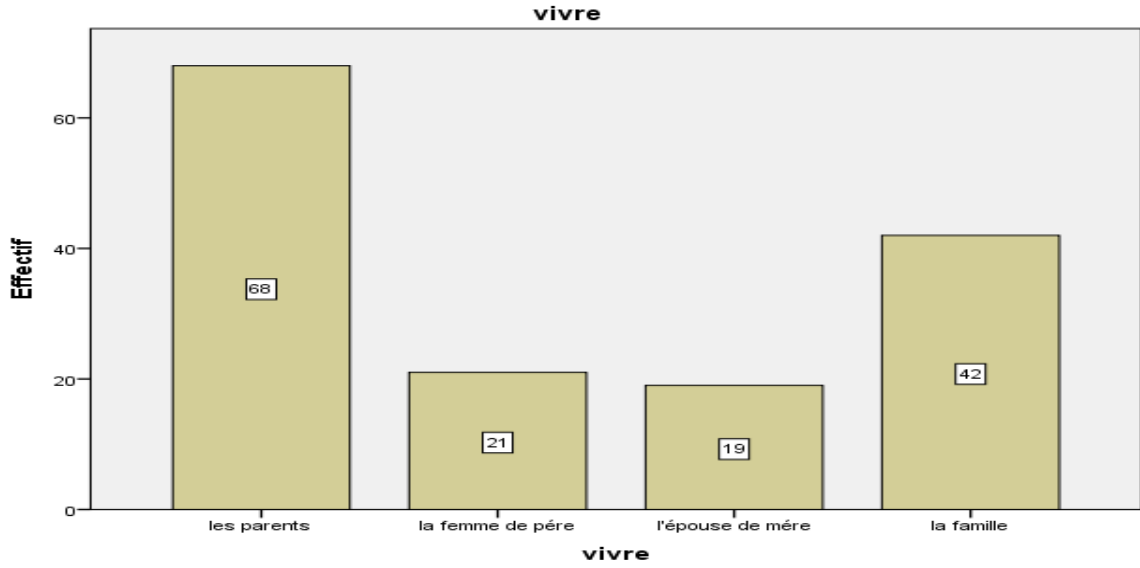


الشكل رقم 10: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب المستوى التعليمي للأم نلاحظ من خلال الجدول والأعمدة البيانية أن المستوى الثانوي أكثر نسبة حيث قدرت بـ (39.9%)، ويليه المستوى الجامعي بنسبة (20%)، حيث قدرت نسبة التعليم الابتدائي بـ (18%) ويليه المستوى المتوسط بنسبة (14.7%) وأخيرا نسبة الأمية قدرت بـ (8%).

7 - توزيع أفراد عينة البحث حسب وضعية السكن:

الجدول رقم 13: التوزيع التكراري لأفراد عينة البحث حسب وضعية السكن:

النسبة المئوية%	التكرارات	وضعية السكن
45.3	68	مع الوالدين
14	21	مع زوجة الأب
12.7	19	مع زوج الأم
28	42	مع الأقارب
100%	150	المجموع



الشكل رقم 11: يمثل مواصفات العينة بالأعمدة البيانية حسب وضعية السكن

يبين محتوى الجدول والأعمدة البيانية أن معظم أفراد العينة يعيشون مع والديهم بنسبة (45.3%)، في حين يعيش بعض الأفراد مع الأقارب قدرت نسبتهم بـ (28%)، وتأتي بعدها أفراد يعيشون مع زوجة الأب بنسبة (14%)، وأخيرا الذين يعيشون مع زوج الأم تراوحت نسبتهم بـ (12.7%).

9 - الأساليب الإحصائية المستعملة:

لا يقتصر البحث الوصفي على جمع البيانات وتصنيفها وتبويبها وتحليلها كافيًا ودقيقًا ومتعمقا بل يمتد إلى تفسير النتائج باستخدام أساليب القياس والتفسير بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة. ثم الوصول على تعميمات بشأن الظاهرة المدروسة (فاطمة عوض صابر وآخرون، 2002: 87).

لجأ باحث الدراسة الحالية إلى استعمال أساليب إحصائية هي: التكرار، النسب المئوية، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، ولغرض التحقق من قبول أو رفض فرضيات الدراسة محل الإنجاز تم حساب معامل الارتباط "بيرسن" (r) للعلاقة بين متغيرات فرضيات الدراسة، وفيما يلي تعريف بهذه الأساليب الإحصائية.

1 - التكرار Fréquence:

التكرار هو عدد المرات التي تتكرر فيها الظاهرة أو مشاهدة معينة، فمثلا إذا كان المتغير يتعلق بالجنس (ذكر أو أنثى)، فالتكرار يعني في هذه الحالة هو عدد الذكور وعدد الإناث الخاص بمجتمع الدراسة أو العينة المختارة. ويستعمل التكرار بشكل أساسي

في حالة المقاييس الإسمية مثل الأسئلة التي يطلب فيها من المبحوث إعطاء رأيه حول موضوع معين ويطلب إليه الإجابة عن ذلك ضمن خيارات تتدرج من موافق بشدة إلى غير موافق بشدة أو مهم جدا إلى غير مهم على الإطلاق (محمد عبيدات وآخرون، 1999: 117).

2 - النسب المئوية Pourcentage:

يستخدم في العادة مع التكرار النسبة المئوية لكل فئة التي تبين نسبة كل فئة من المجموع الكلي (نفس المرجع السابق، 1999: 117).

3 - المتوسط الحسابي Moyenne:

المتوسط الحسابي لقيم متغير ما هو قيم ذلك المتغي مقسوما على عدد هذه القيم، فهو معلومة رقمية تتجمع حولها سلسلة من القيم يمكن من خلالها الحكم على بقية قيم المجموعة.

ومن مميزاته أنه يعتمد في حسابه على جميع القيم، هو نقطة إيزان المشاهدات وهو أقل مقاييس النزعة المركزية تأثرا بالتقلبات العينية، كما يتأثر بالقيم المتطرفة، فهو لا يصلح للتوزيعات الملتوية وكذلك لا يصلح في حالة الفئات المفتوحة لعدم وجود مركز فئة، ولحساب المتوسط الحسابي لعدد من القيم نقوم بحساب مجموعها ونقسمه على عددها (محمد بوعلام، 2009: 40 - 41).

4 - الانحراف المعياري Ecrat Type:

هو مقياس للتشتت، وهو الجذر التربيعي للتباين وهو متوسط للمسافات بين القيم والمتوسط الحسابي. يرمز لهذا المقياس بحرف (S) عندما نحسبه لعينة، ويرمز له بحرف سيغما عندما نحسبه لمجتمع. والانحراف المعياري أهم مقاييس التشتت وأكثرها إستعمالا ويمكن حسابه من الدرجات الخام ومن الدرجات التكرارية، لكنه لا يصلح للمقارنة بين التوزيعات المختلفة. إنه قيمة حقيقة موجبة وهو يستعمل لتمثيل توزيع متغير عشوائي حقيقي حول متوسطه، لذلك فهو يعرف بكونه متوسط إنحراف القيم عن متوسطها ويمثل الجذر التربيعي للتباين (نفس المرجع السابق، 2009: 63).

5 - معامل الإلتباط برسن (1857 - 1936) Corrélation de Pearson:

يرمز له بحرف (ر) ويعد أحد المؤشرات الإحصائية الباراميتريّة لدراسة قوة واتجاه العلاقة بين متغيرين كميّين "س" (المتغير المستقل) و"ص" (المتغير التابع). تتراوح قيمة هذا المعامل بين (+1) إلى (-1) دلّ ذلك على وجود علاقة قوية بينهما. يستعمل هذا المعامل لما يفترض الباحث أن أيّ تغيير في المتغير الأول يتبعه تغيير في المتغير الثاني، وكذا لما يفترض أن أيّ تغيير في المتغير الأول يؤديان إلى نقصان في المتغير الثاني (محمد بوعلام، 2009: 79).

خلاصة:

يظهر من عرض فصل منهجية البحث وإجراءاته جميع الخطوات والمراحل المنهجية التي تم اتباعها من أجل إنجاز الدراسة الحالية، وذلك بداية بالمنهج المستخدم، وتليه مجالات الدراسة الثلاثة و التطرق إلى مجتمع البحث، وعرض الدراسة الاستطلاعية، وكذا تحديد أدوات البحث التي استعملت لجمع البيانات، وإضافة إلى الخصائص السيكمترية للدراسة الحالية وتم التطرق بعدها مباشرة للدراسة الأساسية و عينة الدراسة والتعرف على الخصائص السوسيوغرافية لأفراد العينة. وأخيراً، التعريف بالأدوات الإحصائية التي تم الاعتماد عليها في تحليل البيانات المتحصل عليها.

تمهيد:

يتطرق الفصل إلى عرض النتائج المتوصل إليها بعد المعالجة الإحصائية للبيانات التي تم جمعها من عينة البحث، والتي سمحت بالتحقق من فرضيات الدراسة، وعلى أساس ذلك تم استنتاج مجموعة من النقاط الهامة وهو ما يمكن في النهاية من تقديم جملة من الاقتراحات قبل اختتام البحث بخاتمة. وفي الأخير، يظهر عرض قائمة المراجع التي تم الاعتماد عليها في البحث والتي يليها عرض الملاحق.

عرض ومناقشة فرضيات البحث:

1 - الفرضية الرئيسية:

تنص على تواجد علاقة بين أساليب المعاملة الوالدية (الأب - الأم) على حدى والسلوك العدواني للمراهقين.

جدول رقم (14): يوضح الدلالة الاحصائية لعلاقة المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى أفراد العينة.

القرار	مستوى الدلالة	القيمة المعنوية	معامل الارتباط	حجم العينة	
غير دالة	//	0,73	0,028	150	المعاملة الوالدية للأب والسلوك العدواني.
علاقة عكسية (سالبة)	0,01	0,98	-0,02	150	المعاملة الوالدية للأم والسلوك العدواني.
يوجد علاقة إرتباطية دالة إحصائيا	0,01	0,000	0,881	150	المعاملة الوالدية للأب والمعاملة الوالدية للأم.

عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الرئيسية:

للتحقق من فرضيات البحث اعتمدنا على معامل الارتباط "بيرسون" وذلك بحساب درجات الارتباط بين المتغيرات أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني، وإظهار الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة 0,01.

توقعت في الفرضية العامة وجود علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية والسلوك العدواني لدى العينة، ولكن لم أتوصل إلى هذه النتيجة بعد المعالجة الإحصائية، فالجدول رقم (14) يظهر أنه لا يوجد علاقة ارتباطية بين أساليب المعاملة الوالدية للأب والسلوك العدواني للأبناء المراهقين، حيث بلغ معامل الارتباط $R = 0,28$ بين المعاملة الوالدية للأب والسلوك العدواني هو ارتباط ضعيف، هناك علاقة عكسية بين أساليب المعاملة الوالدية للأم (المتغير المستقل) والسلوك العدواني للأبناء (المتغير التابع) حيث بلغ معامل الارتباط بين المعاملة للأم والسلوك العدواني $-0,02$ هو ارتباط دال عند مستوى الدلالة 0,01 وهو ارتباط عكسي (تحمل إشارة سالبة) وضعيفة جدا إذن تقبل الفرضية الموجبة التي مفادها "توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعاملة الوالدية للأم وعلاقتها بالسلوك العدواني".

يعني الإرتباط العكسي على أن الزيادة في المتغير المستقل يكون متبوع بالنقصان في المتغير التابع (محمد بوعلاق، 2010: 73).

إضافة إلى النتائج المتوصل إليها سنتطرق إلى نموذج الانحدار.

جدول رقم (15): يوضح معامل التحديد وإحصائي اختبار Durbin – Watson

قيمة ديرين - واطسن	الخطأ المعياري المقدر	معامل المعدل	معامل التحديد	معامل الارتباط	مصدر التباين
2,441	23,09466	-0,10	,004	,063 ^a	1

من خلال الجدول أعلاه تبين أن قيمة إحصاء اختبار (دارين - واطسن) الذي يستخدم في الحكم على الارتباط الذاتي للبواقي 2,441، والخطأ المعياري المقدر وهو عبارة عن الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الخطأ حيث يساوي 23,09466 ونلاحظ معامل التحديد (مربع معامل الارتباط) 0,004، وتبينت سلبية معامل تحديد المعدل بقيمة (-0,010).

جدول رقم (16): يوضح تحليل التباين ANOVA لنموذج الانحدار المتعدد

المصدر	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف المحسوبة	قيمة SIG
الانحدار	317,271	2	158,635	0,297	0,743 ^b
الخطأ	78404,389	147	533,363	/	/
الكلية	78721,660	149	/	/	/

من خلال الجدول أعلاه تبين أن قيمة SIG المعنوية هي أكبر من مستوى المعنوية 0,05 وبالتالي نرفض الفرض البديل القائل بأن نموذج الانحدار معنوي ونقبل الفرض الصفري، ومن ثم جميع معاملات الانحدار غير معنوية.

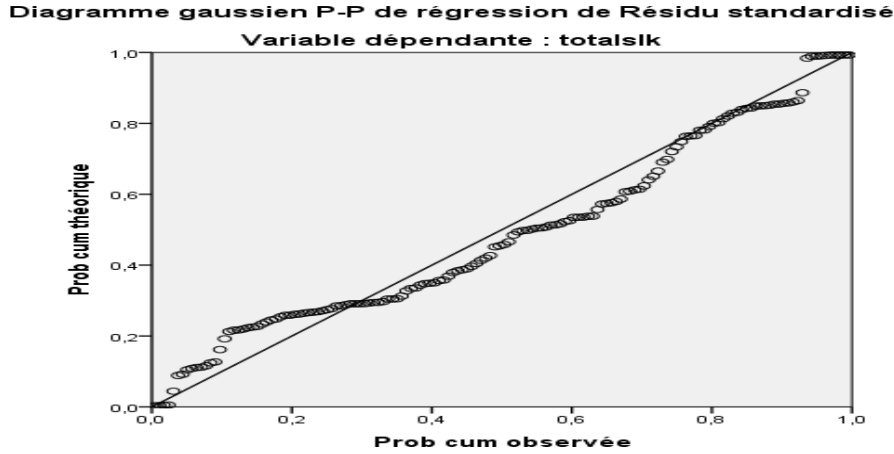
جدول رقم (17): يوضح نتائج اختبار معنوية معاملات الانحدار المتعدد

المعاملات	قيمة الانحدار	قيمة إحصائي الاختبار (ت)	قيمة SIG
ثبات	116,824	3,720	0,000
المعاملة الوالدية للأب	0,266	0,771	0,442
المعاملة الوالدية للأب	- 0,245	- 0,690	0,491

• بالنسبة ل "الثبات": نجد أن قيمة SIG تساوي صفر، وهي أقل من مستوى المعنوية 0,05 وبالتالي فإننا نرفض الفرض الصفري القائل بأن المقدار ثابت في نموذج الانحدار غير معنوي.

• وبالنسبة للمعاملة الوالدية للأب: نجد قيمة SIG تساوي 0,442 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري القائل بأن معامل المعاملة الوالدية للأب في نموذج الانحدار المقدر غير معنوي.

- وبالنسبة للمعاملة الوالدية للأم: نجد قيمة SIG تساوي 0,491 وهي أكبر من مستوى المعنوية 0,05، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري القائل بأن معامل المعاملة الوالدية للأم في نموذج الانحدار المقدر غير معنوية.



الشكل رقم (12): شكل بياني للعلاقة بين الاحتمال التجميعي المشاهد والاحتمال التجميعي المتوقع

من خلال الشكل البياني أعلاه نجد أن البواقي تتوزع بشكل عشوائي على جانبي الخط، مما يعني أن البواقي تتوزع توزيعاً معتدلاً (أي تتبع التوزيع الطبيعي).

جدول رقم (18): يوضح معامل تضخيم التباين VIF

المتغير	VIF	Tolerance
المعاملة الوالدية للأب	4,457	0,224
المعاملة الوالدية للأم	4,457	0,224

تبعاً للنتائج الموضحة في الجدول أعلاه:

نجد أن جميع قيم هذا المعامل أقل من 5، وبالتالي لا يوجد ازدواج خطي بين المتغيرات المستقلة.

ملحوظة هامة جداً: معامل Tolerance هو مقلوب VIF أي أن:

$$VIF = \frac{1}{\text{Tolerance}}$$

الفرضية الجزئية الأولى:

تنص الفرضية على تواجد فروق ذات دلالة احصائية بين السلوك العدواني والجنس. الجدول رقم (19): يبين اختبار T test لمعرفة الفروق بين أبعاد الأداة ومتغير الجنس.

متغير الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة المعنوية	مستوى الدلالة	درجة الحرية
البعد الأول	ذكور	45,70	10,321	0,913	148
	إناث	45,50	09,325		
البعد الثاني	ذكور	44,15	10,683	0,891	148
	إناث	43,89	10,900		
البعد الثالث	ذكور	31,03	6,829	0,811	148
	إناث	30,75	5,490		

عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الأولى:

من خلال ملاحظة الجدول أعلاه يتضح لنا عدم وجود دلالة إحصائية حيث قيم SIG للذكور والإناث جميعها أكبر من معنوية 0,05 حيث نقبل الفرض الصفري H0 ونرفض الفرض البديل عند درجة الحرية 148 ومنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين السلوك العدواني والجنس.

الفرضية الجزئية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية للسلوك العدواني تبعا لمتغير السن.

جدول رقم (20) : يوضح اختبار تحليل التباين $Anova$ لدلالة الفروق في السلوك العدواني تبعا لمتغير السن

متغير السن	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	درجة التباين	مستوى الدلالة
البعد الأول	بين المجموعات	3	64,729	0,642	0,589
	داخل المجموعات	146	100,893		
البعد الثاني	بين المجموعات	3	243,467	2,172	0,094
	داخل المجموعات	146	112,081		
البعد الثالث	بين المجموعات	3	42,259	1,017	0,387
	داخل المجموعات	146	41,567		

عرض وتحليل النتائج الخاصة الفرضية الجزئية الثانية:

يتضح لنا من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية درجة السلوك العدواني تبعا لمتغير السن، حيث قيم الدلالة للأبعاد الثلاثة sig المعنوية على الترتيب: البعد الأول (العدوان الصريح) تراوحت قيمته **0,589**، البعد الثاني (العدوان المضمّر) تراوحت قيمته بـ **0,094**، أما البعد الثالث (الميل إلى العدوان) تراوحت قيمته المعنوية بـ **0,387**، بما أن قيمة sig أكبر من معنوية **0,05** إذن نقبل الفرض الصفري H_0 القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك العدواني تبعا لمتغير السن.

الفرضية الجزئية الثالثة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للأب

جدول رقم (21): يوضح اختبار تحليل التباين $Anova$ لدلالة الفروق في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للأب.

مستوى الدلالة	درجة التباين	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0,046	2,494	11,36	4	45,45	بين المجموعات	البعد الأول
		4,55	145	660,83	داخل المجموعات	
0,037	2,619	21,46	4	85,87	بين المجموعات	البعد الثاني
		8,19	145	1188,41	داخل المجموعات	
0,941	0,196	1,35	4	5,42	بين المجموعات	البعد الثالث
		6,97	145	1011,11	داخل المجموعات	
0,014	3,239	15,54	4	62,17	بين المجموعات	البعد الرابع
		4,79	145	695,72	داخل المجموعات	
0,456	0,918	5,51	4	20,62	بين المجموعات	البعد الخامس
		5,61	145	814,71	داخل المجموعات	
0,659	0,606	3,92	4	15,69	بين المجموعات	البعد السادس
		6,47	145	939,47	داخل المجموعات	
0,346	1,128	5,41	4	21,66	بين المجموعات	البعد السابع
		4,80	145	695,99	داخل المجموعات	
0,304	1,223	6,21	4	24,84	بين المجموعات	البعد الثامن
		5,07	145	736,51	داخل المجموعات	
0,175	1,610	9,70	4	38,81	بين المجموعات	البعد التاسع

		6,02	145	873,74	داخل المجموعات	
0,016	3,146	17,26	4	69,04	بين المجموعات	البعد العاشر
		5,48	145	795,63	داخل المجموعات	
0,395	1,029	9,17	4	36	بين المجموعات	البعد الحادي عشر
		8,91	145	1292,57	داخل المجموعات	
0,007	3,636	21,66	4	86,66	بين المجموعات	البعد الثاني عشر
		5,96	145	864,16	داخل المجموعات	
0,174	1,612	7,56	4	30,26	بين المجموعات	البعد الثالث عشر
		4,69	145	680,56	داخل المجموعات	
0,305	1,219	5,72	4	22,90	بين المجموعات	البعد الرابع عشر
		4,69	145	681,29	داخل المجموعات	

عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الثالثة:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (21) أنه توجد فروق وتظهر من خلال الفرق بين:

1. البعد الأول (الإيذاء الجسدي) والمستوى التعليمي للأب حيث قيمة SIG المعنوية

0,046

2. البعد الثاني (الحرمان) والمستوى التعليمي للأب حيث قيمة SIG المعنوية

0,037.

3. البعد الرابع (الإذلال) والمستوى التعليمي للأب تراوحت القيمة المعنوية بـ 0,014.

4. البعد العاشر (التوجيه للأفضل) والمستوى التعليمي للأب تراوحت قيمة SIG

0,016.

5. البعد الثاني عشر (التشجيع) والمستوى التعليمي للأب حيث تراوحت القيمة المعنوية 0,007.

وبما أن قيمة SIG المعنوية لدى المحاور الخمس أصغر من 0,05، فإننا نرفض الفرض الصفري H0 ونقبل الفرض البديل H1 القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في المعاملة الوالدية ومتغير المستوى التعليمي للأب.

الفرضية الجزئية الرابعة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للأم.

جدول رقم (22): يوضح اختبار تحليل التباين Anova^١ لدلالة الفروق في درجة المعاملة الوالدية باختلاف المستوى التعليمي للأم.

مستوى الدلالة	درجة التباين	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات		
0,245	1,375	6,800	4	027,20	بين المجموعات	البعد الأول
		4,94	145	716,93	داخل المجموعات	
0,315	1,197	10,20	4	40,79	بين المجموعات	البعد الثاني
		8,52	145	1235,49	داخل المجموعات	
0,907	0,254	1,37	4	5,51	بين المجموعات	البعد الثالث
		5,43	145	787,74	داخل المجموعات	
0,021	2,979	17,23	4	68,91	بين المجموعات	البعد الرابع
		5,87	145	838,51	داخل المجموعات	
0,028	2,804	18,04	4	72,19	بين المجموعات	البعد الخامس
		6,43	145	33,28	داخل المجموعات	
0,476	0,883	5,96	4	23,87	بين المجموعات	البعد السادس
		6,75	145	98,02	داخل المجموعات	

0,025	2,868	14,02	4	56,09	بين المجموعات	البعد السابع
		4,88	145	708,87	داخل المجموعات	
0,325	1,174	5,50	4	22,00	بين المجموعات	البعد الثامن
		4,68	145	679,46	داخل المجموعات	
0,045	2,508	12,85	4	51,42	بين المجموعات	البعد التاسع
		5,12	145	743,21	داخل المجموعات	
0,669	0,592	2,73	4	10,94	بين المجموعات	البعد العاشر
		4,62	145	670,44	داخل المجموعات	
0,959	0,159	0,94	4	3,76	بين المجموعات	البعد الحادي عشر
		5,90	145	836,82	داخل المجموعات	
0,047	2,474	16,81	4	67,26	بين المجموعات	البعد الثاني عشر
		6,79	145	985,73	داخل المجموعات	
0,588	0,707	4,51	4	18,05	بين المجموعات	البعد الثالث عشر
		6,38	145	925,28	داخل المجموعات	
0,568	0,737	3,84	4	15,36	بين المجموعات	البعد الرابع عشر
		5,21	145	755,49	داخل المجموعات	

عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الرابعة:

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (22) أنه توجد فروق وتظهر من خلال الفرق بين:

1. البعد الرابع (الإذلال) والمستوى التعليمي للأُم حيث قيمة SIG المعنوية 0,021

2. البعد الخامس (الرفض) والمستوى التعليمي للأُم حيث قيمة SIG المعنوية

.0,028

3. البعد السابع (التدخل الزائد) والمستوى التعليمي للأُم تراوحت القيمة المعنوية بـ 0,025.

4. البعد التاسع (التعاطف الوالدي) والمستوى التعليمي للأب تراوحت قيمة SIG 0,045.

5. البعد الثاني عشر (التشجيع) والمستوى التعليمي للأُم حيث قيمة SIG المعنوية 0,047.

وبما أن قيمة SIG المعنوية لدى المحاور الخمس أصغر من 0,05، فإننا نرفض الفرض الصفري H0 ونقبل الفرض البديل H1 القائل: توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة في المعاملة الوالدية ومتغير المستوى التعليمي للأب. الفرضية الجزئية الخامسة:

تنص هذه الفرضية على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة السلوك العدواني للأبناء تبعا لطبيعة السكن؟

جدول رقم(23): يوضح اختبار تحليل التباين Anova لدلالة الفروق في السلوك العدواني تبعا لمتغير طبيعة السكن.

مستوى الدلالة	درجة التباين	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	البعد الأول
0,862	0,248	25,24	3	75,74	بين المجموعات
		101,70	146	14848,82	داخل المجموعات

0,963	0,095	11,11	3	33,35	بين المجموعات	البعد الثاني
		116,85	146	17060,83	داخل المجموعات	
0,921	0,163	6,89	3	20,67	بين المجموعات	البعد الثالث
		42,29	146	6174,89	داخل المجموعات	

عرض وتحليل النتائج الخاصة بالفرضية الجزئية الخامسة:

يتضح لنا من خلال الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية درجة السلوك العدوانى تبعا لطبيعة السكن، حيث قيم الدلالة للأبعاد الثلاثة SIG المعنوية على الترتيب: البعد الأول (العدوان الصريح) تراوحت قيمته **0,862**، البعد الثاني (العدوان المضمّر) تراوحت قيمته بـ **0,963**، أما البعد الثالث (الميل إلى العدوان) تراوحت قيمته المعنوية بـ **0,921**، بما أن قيمة SIG أكبر من معنوية **0,05** إذن نقبل الفرض الصفري H0 القائل: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية للسلوك العدوانى تبعا لطبيعة السكن.

مناقشة وتفسير نتائج الفرضيات مع الدراسات السابقة:

الفرضية الرئيسية:

يبدو من خلال نتيجة الفرضية أن المعاملة الوالدية للأم مع الأبناء هو أسلوب إيجابي، وهو ما يؤكد صحة تصنيفه ضمن أساليب المعاملة الوالدية الإيجابية، حيث يظهر أن زيادة الأم في اتباع هذا الأسلوب في معاملة أبنائها المراهقين يرتبط بنقصان السلوك العدوانى لديهم (الأبناء).

كما تتفق نتيجة الفرضية وما أشار إليه الباحثين، حيث يوضح الباحث "محي الدين حسين" إثر فحصه لنتائج دراسات أقيمت حول المعاملة الوالدية التسامحية والتسلطية وعلاقتها بالسلوك العدواني، أن هذا الأخير يرتبط ارتباطاً سلبياً بأسلوب السماح المرشدة (معتز سيد عبد الله وآخرون، 2001: 679).

وانتقلت مع دراسة علاء جابر عبود (1994) حيث توصلت نتائجها إلى وجود علاقة سالبة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للآباء كما يدركها التلاميذ وبين درجات العدوان لديهم.

كما يتوضح أنه لا توجد علاقة بين المعاملة الوالدية للآب مع الأبناء والسلوك العدواني لم تتفق مع دراسة كل من: محي الدين أحمد حسين (1983) و دراسة دودوج وآخرون 1990، و دراسة هيرام وزملائه 1989 حيث توصلوا إلى نفس النتائج بأنه توجد علاقة بين أساليب المعاملة والسلوك العدواني.

من خلال تحليل وتفسير نتائج الفرضية الرئيسية تبين لنا مرحلة المراهقة مرحلة حساسة جداً بالنسبة للأبناء، حيث أن هذه المرحلة تتأثر بكل التغيرات البيولوجية والهرمونية التي تحدث مع المراهق، وهو ما يؤثر بدوره في انفعالات هذا الأخير والتي قد تقوده إلى اتيان أفعال عنيفة وعدوانية، ولعل أن أكثر ما يثبت ذلك هو ما جاء في الإحباط والعدوان التي ترى في الإحباط عامل نفسي فاعل ومؤثر في توليد السلوك العدواني لدى الفرد.

والمعروف عن المراهق في هذه المرحلة، أنه فرد يكون في بحث مستمر عن بناء شخصيته المستقلة هو بنفسه، وذلك بالتححرر من قيود الكبار والوالدين بصفة خاصة، لذا تجد هذا المراهق يندفع نحو هذه الأهداف بدافع عوامل ذاتية محضة بشتى الطرق ولو كان ذلك بأسلوب عنيف، والهدف فقط لأجل البروز والظهور بأنه أصبح الآن راشداً وناضجاً وقادراً على المسؤوليات الاجتماعية خاصة أمام والديه، معتقداً بذلك أن القوة قد تكون الوسيلة المناسبة التي تحقق له هذه الحاجات مما يجعله يلجأ إلى السلوك العدواني.

ولكن رغم ذلك نلاحظ من خلال النتائج بأن العلاقة بالمعاملة الوالدية للآب والسلوك العدواني علاقة غير ذلك وبالرغم من هذه النتائج إلى أنه يتبين أن تأثير الضغوطات النفسية (دخل ضعيف، البطالة، التشرذم، فقر) قد يؤثر بشكل مباشر في حالة أفرادها

النفسية ووظائفهم، من حيث يتولد لديهم من ضغوطات نفسية قد تقودهم إلى اتیان سلوكات عنيفة وعدوانية مختلفة كالإدمان، الانتحار والسرقة.

إن الأسرة وحدة اجتماعية واقتصادية يظهر أفرادها في كيانها، وفيها يظهر الأب رب البيت الأول ومالك السلطة الذي لا تناقش أوامره وصاحب الشخصية الثابتة المهيبة التي لا يرفض لها قرار، والتي يكون من الواجب المقدس على الأبناء إحترامه في كل صغيرة وكبيرة علما أن هذا المجتمع يستمد خصائصه ومعاييره وقيمه وضوابطه الإجتماعية من الدين الإسلامي الذي يوصي العباد بالحرص على طاعة الوالدين والإحسان لهما وغيرها من النواهي والأوامر. ففي ظل هذه التنشئة الإجتماعية المحافظة ينمو ويتربى المراهق ليكون قد تشبع من تلك القيم الدينية، مما يجعله يعتبر التسلط الذي يمارسه أبیه عليه ليس تسلطا، إنما هو أبیه شخص يجب إحترامه وطاعته، وأوامره تلك لا تعتبر تسلطا، بل من حق الأب على أبنائه ومن السوء عليهم مواجهته بتصرفات عدوانية.

بالرغم من هذه العوامل التي تؤيد بعض الدراسات إلا أن الدراسة الحالية تخالفها والتي تؤكد بأنه لا توجد تسلط أبوي يرتبط بالسلوك العدواني.

ففي هذا الاتجاه، يؤكد الباحث "مايرز" Myres هذا الرأي الذي يرى أن الحدث قد يقاوم سلطة الأب وقسوته عليه إذا كان تسلط الاب يشكل عقبة عليه لإستقلاله الاجتماعي والاقتصادي، فتراه يقاوم هذه السلطة بكل وسائله حتى ولو ألحقت به هذه المقاومة عقابا بدنيا. والحدث الذي تواجهه طلباته بالرفض القاطع، فإن نفسيته تفيض بمشاعر الحقد وينفجر فجأة ليترجم هذا الأخير في سلوكات شاذة كالعصيان، التمرد والعدوان (محمد سند العكايلة، 2006: 210)

ومن خلال العلاقة العكسية بين المعاملة الوالدية للأم والسلوك العدواني من نظرة اجتماعية، يذكر أن إتباع الأم لأسلوب المسامحة الشديدة كما بين "محي الدين حسين" قد يرجع سببه إلى طبيعة الأم التي كثيرا ما يجعل من ابنائها المراهقين يلجئون إليها بالنظر للتفاهم الذي تبديه لهم أكثر من أبيهم الذي يبقى ربما في الغالب ذلك الشخص المهيب والحازم الذي لا يناقش في أغلب قراراته، أو لأنه منشغل بأمور خارج البيت تنقيه بعيدا إلى حد ما عن أبنائه مما يجعل الاتصال بينهما شبه معدوم، فتتسع بينهما الهوة أكثر، ويتشكل بذلك جو أسري مغمور بهذه العوامل الدافعة المجتمعة ليعايشها هؤلاء الأبناء إلى

حد تبرر توجههم إلى الأم التي يرون فيها الشخص المناسب للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم ورغباتهم.

للإجابة عن باقي التساؤلات فيما يخص المتغيرات الديمغرافية فنلخصها فيما يلي:

أولاً: في درجة السلوك العدواني تبعا لمتغير (الجنس - السن - طبيعة السكن)

لم تجد الطالبة الباحثة فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب المعاملة الوالدية ومتغير الجنس (ذكر - أنثى) ومتغير السن ومتغير طبيعة السكن.

❖ حيث اختلفت الدراسة الحالية مع دراسات كل من: محمد بيومي (2000)، ودراسة

وليد علي القطبي (2000)، ودراسة آن كامبل وآخرون (1970)، ودراسة نبيل

حافظ ونادر فتحي قاسم (1993) في تواجد فروق تبعا للجنس.

❖ واختلفت مع دراسة فائقة محمد بدر، ودراسة عبد اللطيف محمد خليفة أحمد

ويوسف الهولي (2003) في تواجد فروق تبعا لمتغير السن.

❖ واختلفت مع دراسة سناء الخولي في تواجد فروق تبعا لطبيعة السكن (حجم

الأسرة).

حيث يمكن تفسير هذه النتائج والتي مردها كزن الفئة المستهدفة (عينة الدراسة) كونهم

مراهقين يصعب التواصل معهم من طرف الأولياء.

ثانياً: في أساليب المعاملة الوالدية تبعا لمتغير المستوى التعليمي للوالدين

من خلال النتائج تجد الباحثة فروق ذات دلالة إحصائية في المعاملة الوالدية والمستوى

التعليمي للوالدين (الأب - الأم) على حدى اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة فاطمة

مبارك حمد الحميدي 2003 ودراسة (ROY 1950). وتناقضت مع دراسة (القرشي

1986،

بالنسبة للمستوى التعليمي للوالدين فمرده إلى عامل الأسرة بما أنها هي الحاضنة

الأولى للفرد منذ ولادته من حيث أنه يتأثر بأسرته وبوالديه خاصة إذا كان والديه ذو

مستوى ثقافي جيد وبالإضافة إلى المستوى التعليمي للوالدين فهو دافع قوي للتأثير على

الأبناء.

خاتمة:

من خلال البحث والإطلاع على الدراسات السابقة التي كانت مرجعا لهذه الرسالة، اتضح جليا أن أفراد الأسرة وعلى رأسها الوالدين يشكلون المحور الأساسي في توجيه الأبناء في كل مجالات الحياة، وأن تأثيرهما بطريقة مباشرة أو غير مباشرة حسب الأساليب المختلفة التي يستعملانها، كما يشكل العدوان الأسلوب الأكثر خطورة وتعقيد.

ففي هذا السياق تظهر أن المعاملة الوالدية التي يتلقاها الأبناء من الوالدين داخل الأسرة أنها تشكل سببا من أولى الأسباب التي تولد السلوك العدواني تبعا لنوع وأثر المعاملة. وفي الأخير أرجو أن أكون أحسنت في اختيار تعبيراتي وانتقاء ألفاظي وأرجو أن أكون تناولت هذا الموضوع الهام من جميع جوانبه ووضحت جميع عناصره فإن أحسنت فمن الله وإن أسأت فمن نفسي ومن الشيطان وكما قال الله تعالى: "لا يكلف الله نفسا إلا وسعها" صدق الله العظيم والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

قائمة المصادر والمراجع

1 - قائمة المصادر:

1. القرآن الكريم

2. أخذت الآيات القرآنية المشكلة من موقع "مجمع الملك فهد لطباعة المصحف

الشريف بالمدينة المنورة" على شبكة الأنترنت.

<http://www.qurancomplex.org>

3. الأدب المفرد للبخاري

4. صحيح البخاري

5. صحيح مسلم

6. صحيح الترميذي

2 - قائمة المراجع:

1 - الكتب:

1 - 1 باللغة العربية:

1 - السيد، فؤاد البهي (1976)، الذكاء ومقاييسه، دار النهضة العربية، القاهرة.

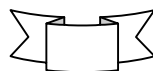
2 - السيد، فؤاد البهي (1980)، علم النفس الاجتماعي، دار الفكر العربي، القاهرة.

3 - إجلال محمد سري (2003)، الأمراض النفسية الاجتماعية، عالم الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، مصر.

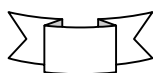
4 - أحمد حافظ نجم وآخرن (1988)، دليل الباحث، دار المريخ للنشر، دون طبعة، الرياض، المملكة العربية السعودية.

5 - أحمد محمد الزغبى (2000)، الطفولة والمراهقة، الأسس النظرية: المشكلات وسبل علاجها، دار زهران للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

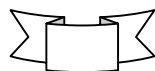
6 - أحمد محمد الزغبى (2001)، الأمراض النفسية والمشكلات وسبل علاجها، دار زهران للنشر والتوزيع، دن طبعة، عمان، الأردن.



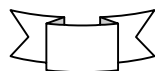
- 7 - أحمد محمد مبارك الكندي (1993)، علم النفس الأسري، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية الإمارات العربية المتحدة.
- 8 - بطرس حافظ بطرس (2008)، المشكلات النفسية وعلاجها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- 9 - حامد عبد السلام الزهران (2003)، علم النفس الاجتماعي، دار النشر علاه الكتب، الطبعة الرابعة، القاهرة مصر.
- 10 - حامد عبد السلام الزهران (2003)، علم النفس الاجتماعي، دار النشر علاه الكتب، الطبعة السادسة، القاهرة مصر.
- 11 - حسين علي فايد (2005)، المشكلات النفسية الاجتماعية، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.
- 12 - راجح، أحمد عزت، (1979)، أصول علم النفس، دار القلم، بيروت.
- 13 - روبرت مكليفن، ترجمة: ياسمين حداد وآخرون (2002)، مدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دار وائل للنشر الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- 14 - رشاد علي عبد العزيز موسي (2008)، سيكولوجية القهر الأسري، عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
- 15 - رشاد علي عبد العزيز موسي (دون سنة)، علم النفس لسيكولوجية الفروق بين الجنسين، دار عالم المعرفة للنشر والتوزيع، دون طبعة، القاهرة، مصر.
- 16 - رغدة شريم (2009)، سيكولوجية المراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- 17 - سامر جميل رضوان (2007)، الصحة النفسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- 18 - سعيد النل وآخرون (2007)، مناهج البحث العلمي وطرق البحث النوعي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الثانية، عمان، الأردن.
- 19 - سعيد الدين السيد صالح (1993)، البحث العلمي ومناهجه النظرية "رؤية إسلامية"، مكتبة الصحابة، الطبعة الثانية، جدة، المملكة العربية السعودية.



- 20 - سليمان مظهر (2010)، نظرية المواجهة النفسية الاجتماعية مصدر المجابهة، دار النشر ثالثة، الأبيار، الجزائر.
- 21 - شحاتة محروس طه (دون سنة)، أبناؤنا... في مرحلة البلوغ وما بعدها، إنتاج وحدة ثقافة الطفل شركة سفير، دون طبعة، مصر.
- 22 - صلاح الدين العمري (2005)، علم النفس النمو، مكتبة المجتمع العربي للنشر، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- 23 - عاطف عدلي العبد وآخرون (1993)، الأسلوب الإحصائي واستخداماته في بحوث الرأي العام والإعلام، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.
- 24 - عامر إبراهيم قنديجلي (1999)، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر.
- 25 - عامر مصباح (2003)، التنشئة الاجتماعية السلوك الإنحرفي لتلميذ المدرسة الثانوية، شركة دار الأمة للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر.
- 26 - عامر مصباح (2005)، معجم مفاهيم العلوم السياسية والعلاقات الدولية، مكتبة شركة الجزائر SAB بوداد الطبعة الأولى، الجزائر.
- 27 - عباس محمود عوض وآخرون (1994)، علم النفس الاجتماعي: نظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، الاسكندرية، مصر.
- 28 - عبد الحكيم الصافي وآخرون (2007)، الإرشاد المدرسي بين النظرية والتطبيق، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- 29 - عبد الرحمن العيسوي (1997)، أصول البحث السيكولوجي: عمليا ومهنيا، دار الفكر للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن.
- 30 - عبد الرحمن العيسوي (2002)، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار الفكر الجامعي، دون طبعة، الاسكندرية، مصر.
- 31 - عبد الفتاح محمد دويدار (2009)، علم النفس الاجتماعي: أصوله ومبادئه، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، مصر.
- 32 - عبد اللطيف محمد خليفة (1998)، دراسات في علم النفس الاجتماعي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، المجلد الأول، الكويت.



- 33 - عبد الله محمد الشريف (1996)، مناهج البحث: دليل الطالب في كتابه الأبحاث والرسائل العلمية، مكتبة الشعاع للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الإسكندرية، القاهرة.
- 34 - عبد المنعم الميلادي (2004)، سيكولوجية المراهقة، مؤسسة شباب الجامعة، دون طبعة، الإسكندرية، مصر.
- 35 - عدنان أحمد الفسفوس (2006)، الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس، المكتبة الإلكترونية أطفال الخليج، الطبعة الأولى.
- 36 - عصام عبد اللطيف العقاد (2001)، سيكولوجية العدوانية وترويضها: منحى علاجي معرفي جديد، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دون طبعة، القاهرة، مصر.
- 37 - علاء الدين كفاقي (2007)، الإرتقاء النفسي للمراهق، دار المعرفة الجامعية، دون طبعة، القاهرة، مصر.
- 38 - فاطمة عوض صابر وآخرون (2002)، أسس ومبادئ البحث العلمي، مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية، الطبعة الأولى، الإسكندرية، مصر.
- 39 - فؤاد البهي السيد (1998)، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة، مصر.
- 40 - محسن أحمد الخضيرى وآخرون (1992)، الأسس العلمية لكتابة رسائل الماجستير والدكتوراه، مكتبة الإنجلو المصرية، دون طبعة، القاهرة، مصر.
- 41 - محمد بوعلاق (2009)، الموجه في الإحصاء الوصفي والإستدلالي في العلوم النفسية والاجتماعية والتربوية، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الجزائر.
- 42 - محمد سند العكايلة (2006)، اضطرابات الوسط الأسري وعلاقتها بجنوح الأحداث، دار الثقافة للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، بيروت، لبنان.
- 43 - محمد حسين الشناوي وآخرون (2001)، التنشئة الاجتماعية للطفل، دار الصفاء للنشر والتوزيع، دون طبعة عمان، الأردن.
- 44 - محمد عبيدات وآخرون (1999)، منهجية البحث العلمي، القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، دون طبعة، القاهرة، مصر.



45 - محمد مصطفى زيدان (1972)، النمو النفسي للطفل والمراهقة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

46 - محي الدين مختار (دون سنة)، محاضرات في علم النفس الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، دون طبعة، الجزائر.

47 - محي محمد مسعد محمود (2000)، كيفية كتابة الأبحاث والإعداد للمحاضرات، المكتب العربي الحديث الإسكندرية، مصر.ذ.

48 - معتز سيد عبد الله وآخرون (2001)، علم النفس الاجتماعي، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، دون طبعة، القاهرة، مصر.

49 - موريس أنجيس، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون (2006)، منهجية البحث في العلوم الإنسانية: تدريبات علمية، دار القصة للنشر، الطبعة الثانية، الجزائر.

50 - ميخائيل إبراهيم اسعد (1991)، مشكلات الطفولة والمراهقة، دار الآفاق الجديدة، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان.

51 - ناجي عبد العظيم سعيد مرشد، (2005): تعديل السوك العدواني للأطفال العاديين وذوي الإحتياجات الخاصة: دليل للآباء والأمهات، مكتبة زهراء، الطبعة الأولى، القاهرة، مصر.

52 - نبيل السيمالوطي وآخرون (1985)، علم النفس التربوي، دار الشروق جدة للنشر والتوزيع والطباعة الطبعة الثانية جدة، المملكة العربية السعودية.

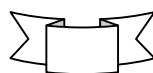
53 - وفيق صفوت مختار (2001)، مشكلات الأطفال السلوكية: الأسباب وطرق العلاج، دار العلم والثقافة للنشر، دون طبعة، القاهرة، مصر.

1 - 2 الكتب باللغة الفرنسية:

54 - Alberto Eigner (2001), La famille de l'adolescent : Le retour des ancêtres , Edition presse Editions , sans numéro d'édition.

55 - Arnold Gessell & Al (1996), L'adolescent de 10 ans à 16 ans, traduit par Irenne Lezine, Maison d'Édition presse universitaire de France 7ème, paris.

56 - Pierre G. coslin & Al (2002), Psychologie de l'adolescence, sans numéro d'édition, paris.



2 - القواميس والمعاجم:

2 - 1 المعاجم:

57 - جوزيف إلياس (2000)، المجاني المصور: معجم مدرسي، دار النشر المجاني، الطبعة الثانية، بيروت، لبنان.

58 - لجنة علم النفس والتربية بالمجمع (إشراف د. عبد العزيز، إعداد د. أبو حطب و د. محمد سيف الدين فهمي، تنفيذ وتحرير عادل سيد خليل حرب) (1984)، معجم علم النفس والتربية، الهيئة العامة للمطابع الأميرية، الجزء الأول، مصر.

2 - 2 القواميس:

1 - باللغة الفرنسية:

59 - Alain Gallo & Al (2000), Larousse Grand dictionnaire Psychologie édité par Larousse Bordas, sous direction de Henriette Block & Al Paris.

60 - Hachette (2011), Grand Dictionnaire de Français, 1ère édition, Paris.

61 - Hayet Nekaa (2012), El Houda Dictionnaire Français - Français dar El- HOUDA, Ain Mila, Algérie.

62 - Le Robert (2000), Dictionnaire de Français, Edition établie par Martin & al, Paris.

3 - الموسوعات:

1 - باللغة العربية:

63 - رولان درون وفرونسواز بارون، ترجمة فؤاد شاهين (1997)، موسوعة علم النفس، منشورات عويدات، المجلد الأول، بيروت، لبنان، 1997.

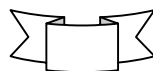
64 - رولان درون وفرونسواز بارون، ترجمة فؤاد شاهين (1997)، موسوعة علم النفس، منشورات عويدات، المجلد الثالث، بيروت، لبنان، 1997.

4 - الرسائل الجامعية:

65 - آسيا بنت علي راجح بركات (2000)، العلاقة بين أساليب المعاملة الوالدية

والإكتئاب لدى بعض المراهقين والمراهقات المراجعين لمستشفى الصحة النفسية

بالنايف، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.



66 - الحميدي محمد زيدان الضيدان (2003)، تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى طلبة مرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، بحث مقدم استكمالاً لمتطلبات الحصول على شهادة الماجستير في العلوم الاجتماعية تخصص الرعاية والصحة النفسية، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية، كلية الدراسات العليا، قسم العلوم الاجتماعية المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

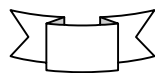
67 - جحيقة قزوي (2009)، الحاجات الإرشادية للطالب الجامعي وعلاقتها بالسلوك التوكيدي وفقاً لأساليب المعاملة الوالدية، مذكرة تخرج شهادة الماجستير في الإرشاد النفسي والصحة.

68 - حنان بنت أسعد محمد خوج (2002)، الخجل وعلاقته بكل من الشعور بالوحدة النفسية وأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة المتوسطة بمكة المكرمة، بحيث مقدم لإكمال متطلبات لنيل درجة الماجستير في علم النفس - تخصص علم النفس النمو، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم علم النفس المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

69 - ذهبية العربي قوري (2011)، العقاب الجسدي والمعنوي المدرسين وتأثيرهما على ظهور السلوك العدواني لدى المراهق المتمدرس في المستوى التعليم المتوسط ومستوى التعليم الثانوي (دراسة ميدانية في ولاية تيزي وزو)، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية الآداب والعلوم الإنسانية قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، تخصص علم النفس المدرسي، الجزائر، غير منشورة.

70 - صديق بن أحمد العريشي (2003)، نمو الأحكام الخلقية وعلاقته بظهور السلوك العدواني لدى عينة من نزلاء مؤسسة التربية النموذجية والتعليم العام في مرحلة المراهقة بمنطقة مكة المكرمة، دراسة مقدمة لإكمال متطلبات الحصول على درجة الماجستير في علم النفس النمو، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى المملكة العربية السعودية، غير منشورة.

71 - طاوس وازي (2006)، التوافق النفسي - الإجتماعي وعلاقته باتجاهات المراهق نحو الدراسة، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في علم النفس الاجتماعي،



جامعة الجزائر، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا، الجزائر، غير منشورة.

72 - عمار زغينة (2007)، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي الاجتماعي، رسالة لنيل شهادة الماجستير، جامعة الجزائر، معهد علم النفس وعلوم التربية، الجزائر، غير منشورة.

73 - عبد الرحمان بن محمد بن سليمان البلهي (2008)، أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالتوافق النفسي كما يدركها الأبناء، رسالة ماجستير في العلوم الاجتماعية، تخصص الرعاية والصحة النفسية، جامعة نايف العربية.

74 - عبود صلاح الدين عبد الغني (1991)، مدى فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة السلوك لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة الماجستير غير منشورة، أصوان، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

75 - مؤمن داليا محمد (1997)، الإساءة البدنية للأطفال وعلاقتها بالتفاعلات الأسرية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس، مصر.

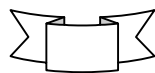
76 - نصر، سميحة عبد الغني (1983)، الشخصية العدوانية وعلاقتها بالتنشئة الاجتماعية وبعض مات الوالدية في التنشئة وارتباطها بعدوانية الأبناء وبعض سماتهم الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة عين شمس.

5 - المجالات:

77 - أنور رياض عبد الرحيم وعبد العزيز وعبد القادر المغيصب (1991)، بناء مقياس المعاملة الوالدية لطلبة المدارس الثانوية والجامعات كما يدركها الأبناء في المجتمع القطري، حولية كلية التربية، العدد الثامن، جامعة قطر.

78 - عبد الحميد بن أحمد حريبي (2003)، المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، علمية دورية - محكمة تصدرها جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، العدد 37، المملكة العربية السعودية.

79 - محمد بوخلوف وبخرون (2008)، واقع الأسرة الجزائرية والتحديات التربوية في الوسط القطيعية المستحيلة، دار الملكية للطباعة والنشر والتوزيع والإعلام، الطبعة الأولى، الجزائر.



6 - منشورات أخرى:

80 - جريدة الخبر اليومية مستقلة (2010)، الطبع: وسط الجزائر لتوزيع الصحافة،

الشرق "سمبرك" الغرب "إنيبور" العدد 6166.

81 - جريدة الخبر اليومية مستقلة (2010)، الطبع: وسط الجزائر لتوزيع الصحافة،

الشرق "سمبرك" الغرب "إنيبور" العدد 6168.

7 - مواقع الأنترنت:

82 - <http://www.ahewa.org/debat/show.ar.asp>

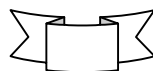
(صادق جعفر الرزواق، "مشكلات المراهقة والشباب في الوطن العربي"، سنة النشر

2010، تاريخ دخول الموقع 14/11/2015، الساعة: 23 سا و 50 د).

83 - <http://www.childclinc.net/development-late.html>

(تهاني عبد الرحم، المراهقة المتأخرة، تاريخ دخول الموقع: 02/03/2015 الساعة 10

ساو 25 د).



مقياس المعاملة الوالدية للأبناء

عزيزي التلميذ(ة):

في إطار التحضير لنيل شهادة ماستر تخصص "إرشاد و توجيه"، تهدف الطالبة الباحثة لإنجاز دراسة ميدانية بخصوص مذكرة حول "المعاملة الوالدية ومدى إرتباطها بالسلوك العدوانى للأبناء"، أقدم إليكم هذا المقياس الذي هو عبارة عن مجموعة من الأسئلة للتعرف على الطريقة التي يعاملك بها والديك، وأرجو منكم الإجابة عنها بصدق وموضوعية، مع العلم أنه ليست هنالك إجابة صحيحة أو خاطئة وإنما توجد الإجابة التي تعبر عنك.

التعليمات:

- اقرأ/ إقرائي كل عبارة من العبارات بتمعن وتحدد بدقة مدى انطباق كل عبارة على معاملة كليهما على حدى.
 - أمامك الإجابة التي تعبر عنك.
 - لا تترك عبارة بدون جواب.
 - لا تضع أكثر من جواب لعبارة واحدة.
- وأعدكم بأن تكون هذه البيانات سرية ولغرض البحث العلمي فقط:
ضع / ضعي إشارة (X) أمام الإجابة التي تراها مناسبة.
- شكرا على تعاونكم -

البيانات الشخصية:

1 - اسم الثانوية:

ابن سحنون الراشدي

عبد المؤمن

شاوش عبد الحميد

توهامي مصطفى

بوخرص بومدي

2 - الجنس:

أنثى

ذكر

3 - السن: سنة

4 - المستوى الدراسي:

سنة ثالثة

سنة ثانية

سنة أولى

5 - المستوى التعليمي للأب:

أمي ابتدائي

ثانوي جامعي

6 - المستوى التعليمي للأم:

أمي ابتدائي متوسط

ثانوي جامعي

7 - وضعية السكن:

مع الوالدين مع زوجة الأب

مع زوج الأم مع أحد الأقارب

الأم				الأب				
أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	أبدا	نادرا	أحيانا	دائما	
								1-هل تشعر أن خوف أبوك/أمك عليك كان يجعلهما يتدخلان في كل شيء تقوم به؟
								2-هل أبوك/أمك متعودان إظهار حبهما لك بالكلام أو بالفعل؟
								3-هل أبوك/أمك كان يدللاناك ويعاملناك أحسن من إخوتك؟
								4-هل شعرت بأن أباك/أمك لم يكونا يحبانك؟
								5-هل كان أبوك/أمك يرفضان التكلّم معك لمدة طويلة إذا قمت بعمل سخيف؟
								6-هل كان أبوك/أمك يعاقبانك حتى على الأخطاء البسيطة؟
								7-هل كان أبوك/أمك يحاولان يجعلنا منك إنسانا له شأن وقيمة؟
								8-هل حصل إن غضبت من أبوك/أمك لأنهما منعا شيء عنك كنت تحبه؟
								9-هل تتذكر أن كلا من أبيك/أمك كانا يتمنيان أن تكون أحسن من الذي أنت فيه حاليا؟
								10-هل ترى أباك/أمك يسمحان أن تعمل أو تأخذ

								حاجات لم يكونا يسمحان بها لإخوتك؟
								11-هل تتذكر أن عقاب أمك/أبيك لك عادلا (لم يظلمانك)؟
								12-هل تضن أن واحدا من أبويك كان شديدا عليك أو قاسيا معك؟
								13-لما كنت تقوم بشيء خطأ هل كنت تستطيع الذهاب لأبيك/أمك وتصلح الخطأ وتطلب منهما السماح؟
								14-هل كنت تحس أن أمك/أباك يحبان أحدا من إخوتك أكثر منك؟
								15-هل أمك/أبوك يعاملان إخوتك أكثر منك؟
								16-هل حصل أن أحدا من أبويك منعك أن تقوم بشيء كان يقوم به آخرون لأنهم خائفين عليك من الضرر؟
								17-هل حصل وأن ضريكأو أزعجك وجود أناس غرباء؟
								18-هل كان أمك/أبوك يدخلان فيما تقوم بعد رجوعك من المدرسة؟
								19-لما كانت ظروفك تبقى سيئة هل كنت تحس أن أباك/أمك كانا يحاولان إراحتك وتشجيعك؟
								20-هل كان أبوك/أمك خائفين على صحتك بدون سبب؟
								21-هل كان أبوك/أمك يضربانك بقسوة على أخطاء بسيطة لا تستحق الضرب عليها؟
								22-هل كان أبوك/أمك كانا يغضبان منك لما تخطئ لدرجة أنك لم تحس فعلا بالذنب أو عذاب الضمير؟
								23-هل كان أبوك/أمك كانا يغضبان منك إذا لم تساعدهما في أعمال البيت التي كانا يطلبانها منك؟
								24-هل أبوك/أمك كانا يحاولان توفير لك حاجات

								مثل أصحابك وكانا يبذلان جهدهما لأجل ذلك؟
								25- هل كنت تحس أن أباك/أمك يذكران عن كلامك وأفعالك أمام الناس الغرباء بشكل يحسبك بالخجل؟
								26- هل كنت تحس بأنه من الصعب عليك إرضاء أبيك؟
								27- هل تحس أن أباك/أمك كانا يحبانك أكثر من إخوتك؟
								28- هل أبوك/أمك كانا يبخلان عليك بالحاجات التي تحتاجها؟
								29- هل أبوك/أمك كانا مهتمين بأن تحصل على درجات عالية في الامتحانات؟
								30- لما كنت تتعرض لظروف صعبة هل كنت تحس أن أباك/أمك بإمكانهما مساعدتك؟
								31- هل كان أباك/أمك يعاملانك على أساس أنك "كبش الفداء" أو دائما يأتيان بكل شيء فوق رأسك؟
								32- هل أبوك/أمك كانا يقولان لك أنك أصبحت كبير أو يقولان لك أنك أصبحت رجل (امرأة) وتستطيع عمل ما تريد؟
								33- هل أبوك/أمك كانا ينتقدان أصحابك الذين يزورونك؟
								34- هل كنت تحس أباك/أمك يعتقدان أن أخطائك هي السبب في عدم سعادتك؟
								35- هل أبوك/أمك يظهران شعورهما بأنهما يحبانك وحنونان عليك جدا؟
								36- هل تتذكر أباك/أمك يحترمان رأيك؟
								37- هل أحسست أن أباك/أمك كانا يحبان أن يكونا معك قدر الإمكان؟
								38- هل أباك/أمك كانا يحاولان الضغط عليك لكي يجعلوك أحسن واحد؟

								39-هل أحسست أن أباك/أمك أنانيان معك؟
								40- هل أباك/أمك كانا يقولان لك إذا عملت كذا سنغضب منك؟
								41-هل عندما ترجع إلى البيت يجب أن تحكي لأبيك/أمك عن كل الذي عملته خارج البيت؟
								42-هل تعتقد أن أباك/أمك حاولا جعل مرحلة المراهقة بالنسبة لك مرحلة جميلة ومفيدة؟
								43-هل أباك/أمك كانا يشجعانك؟
								44-هل أباك/أمك كانا يقولان لك " هذا هو الشكر الذي نأخذه منك أو هذا هو جزاءنا الذي نعمله لأجلك أو هذا هو جزاء تضحيتنا من أجلك؟
								45-هل كانا أباك/أمك لا يسمحان لك بأشياء كنت تحبها؟
								46-هل شعرت بعذاب الضمير نحو أبيك/أمك لأنك تصرفت بطريقة لا يحبانها؟
								47-هل تتذكر أن أباك/أمك يطلبان منك أن تتوقف خصوصا في المدرسة أو في الرياضة أو في شيء آخر؟
								48-هل كنت تجد الراحة عند والدك لما تشكي لهما أحزانك؟
								49- هل أبوك/أمك عادة كانا يقولان لك نحن غير موافقين على ما تقوم به؟
								50-هل حدث أن أباك/أمك كانا يضغطان عليك حتى تأكل أكثر من طاقتك؟
								51-هل كان أبوك/أمك ينفدانك ويصفانك بأنك كسول وقليل الفائدة أمام الآخرين؟
								52-هل كان أبوك/أمك يهتمان بنوع الأصدقاء الذين كنت تصاحبهم؟

								53-هل كنت الوحيد في إخوتك الذي أبوك/أمك يلومانه إذا حصل شيء؟
								54-هل كان أبوك/أمك يتقبلانك على أي صورة "على عيبك مثلما أنت"؟
								55-هل كان أبوك/أمك يعاملانك بطريقة جافة أو فظة؟
								56-هل كان أبوك/أمك يعاقبانك بشدة عادة على الأخطاء التافهة؟
								57-هل حدث وأن أباك/أمك ضرباك دون سبب؟
								58-هل سبق وتمنيت أن قلق وخوف أبيك/أمك عليك لا يكون بهذه الدرجة؟
								59-هل كان أبوك/أمك يشجعانك على إشباع هويتك والحاجات التي تحبها؟
								60-هل كنت في العادة تضرب بقسوة من أبيك/أمك؟
								61-هل كنت في العادة تذهب إلى المكان الذي تحبه من غير أبيك/أمك أن يكونا يقلقان عليك بشدة؟
								62-هل أبوك/أمك كانا يضعان حدود المسموح به والممنوع تعلمه ويتمسكان بهذه الحدود بشكل قاس جدا؟
								63-هل أبوك/أمك كانا يعاملانك بطريقة تحسسك بالخجل؟
								64-هل أبوك/أمك يسمحان لإخوتك بأشياء من التي كانت ممنوعة عليك؟
								65-هل تعتقد أن شعور أبيك/أمك بالخوف عليك من أن يحصل لك شيء من كان شعور مبالغ فيه لأكثر من اللازم؟
								66-هل كنت تحس أن العلاقة بينك وبين والديك علاقة حب وعطف؟
								67-هل كان الاختلاف في الرأي بينك وبين والديك

								في بعض الأمور يقابل بالإحترام ؟
								68-هل حدث وأن أباك/أمك خائفين على صحتك بدون سبب؟
								69-هل حدث وأن أباك/أمك كانا يتركانك تنام من غير عشاء؟
								70-هل كنت تحس أباك/أمك كانا فخورين لما تتجح في أي مهمة؟
								71-هل كان أبوك/أمك يفضلانك على إخوتك؟
								72-هل كان أبوك/أمك يقفان في صفك ضد إخوتك حتى ولو كنت أنت المخطئ؟
								73-هل كان أبوك/أمك عادة يعانقانك؟
								74-هل كان أباك/أمك يرغبان أن تكون أحسن من الذي أنت فيه و الى حد معين؟

مقياس السلوك العدواني:

عزيزي الطالب (ة):

إليك مجموعة من العبارات نرجو منكم الإجابة عليها بكل صدق وأمانة وذلك بوضع إشارة (x) أمام العبارة التي تنطبق عليك.

أبدا	نادرا	أحيانا	غالبا	دائما	العبارة
					1 - أدخل في مشاجرات مع الغير أكثر من الشخص العادي.
					2 - أشعر كما لو كان من الضروري أن أؤذي نفسي.
					3 - أشعر برغبة في إزعاج وإخافة الآخرين.
					4 - أعتبر نفسي عدوانيا.
					5 - أعتقد أن هناك مآمرة تدبر ضدي.
					6 - أعتقد أن هناك من يتبعني.
					7 - أعتقد أن بعض الناس يحاول أن يؤذيني.
					8 - عندما أغضب أكسر الأشياء التي أمامي.
					9 - أشعر برغبة في تحطيم الأشياء.
					10 - إذا ضايقتني أحد أخبره أنني سأنتقم منه.
					11 - في بعض الأحيان أجد نفسي قلقا أكثر من اللازم على أمر من الأمور.
					12 - أغضب بسهولة و لكن سرعان ما أعود إلى حالتي الطبيعية.
					13 - لدي إحساس بالرغبة في معاقبة نفسي.
					14 - أشعر بالرغبة في السب و الشتم عند إغضابي.
					15 - يقول اصدقائي عليّ أنني شخص متهور.
					16 - حينما أختلف مع أصدقائي اشن عليهم هجوما لفظيا.
					17 - أفراد أسرتي يقولون عني أنني شخص متهور.

					18 – أحب عمل المقلب للأشخاص الآخرين.
					19 – عوقبت في المدرسة أكثر من مرة بسبب تمردى و عصياني.
					20 – أجد المتعة في إيذاء الأشخاص الذين أحبهم.
					21 – أشعر أنني شكاك إتجاه تصرفات الآخرين.
					22 – اشعر أن الناس يضحكون مني في حالة عدم وجودي.
					23 – تتتابني رغبة في القيام بعمل يضر الآخرين أو يصدّمهم.
					24 – بعض أصدقائي يظمر لي في نفسه شيء من الكراهية.
					25 – عندما أغضب أضرب رأسي بيدي.
					26 – عند سماعي بنجاح شخص أعرفه كما لو كان نجاحه فشلا لي.
					27 – يقول عني بعض الناس أشياء مهينة.
					28 – أعتقد أنني مظلوم في هذه الحياة.
					29 – أشعر بأنني لم أحقق أي شيء في هذه الحياة.
					30 – أعتقد أنني قليل الحظ .
					31 – أعتقد أنني شخص منحوس.
					32 – أجد صعوبة في ضبط نفسي.
					33 – يقال عني عادة اني شخص سريع الغضب.
					34 – كثير ما خالفت القواعد المتعارف عليها أو تمردت عليها في داخلي (نفسى).
					35 – عندما يسىء إليّ أحد ارد عليه بالضرب.
					36 – أشعر برغبة في الإشتباك بالأيدي مع أي شخص آخر.
					37 – أوّمن بمبدأ: الهجوم خير وسيلة للدفاع.
					38 – أحب مشاهدة النار.

مقياس أساليب المعاملة الوالدية:

ثبات الدراسة الاستطلاعية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,955	14

ثبات الدراسة الأساسية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,782	14

مقياس السلوك العدواني:

ثبات الدراسة الاستطلاعية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,894	38

ثبات الدراسة الأساسية:

Statistiques de fiabilité

Alpha de Cronbach	Nombre d'éléments
,889	38

Test-t

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
aledwan alsarih	mal	106	45,70	10,321	1,002
	femelle	44	45,50	9,325	1,406
aledwan almedmar	mal	106	44,15	10,683	1,038
	femelle	44	43,89	10,900	1,643
almayl ila aledwan	mal	106	31,03	6,829	,663
	femelle	44	30,75	5,490	,828

Test-t

Statistiques de groupe

	sex	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
aledwan alsarih	mal	106	45,70	10,321	1,002
	femelle	44	45,50	9,325	1,406
aledwan almedmar	mal	106	44,15	10,683	1,038
	femelle	44	43,89	10,900	1,643
almayl ila aledwan	mal	106	31,03	6,829	,663
	femelle	44	30,75	5,490	,828

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour ...
		F	Sig.	t
aledwan alsarih	Hypothèse de variances égales	,257	,613	,110
	Hypothèse de variances inégales			,115
aledwan almedmar	Hypothèse de variances égales	,064	,801	,137
	Hypothèse de variances inégales			,136
almayl ila aledwan	Hypothèse de variances égales	2,495	,116	,240
	Hypothèse de variances inégales			,262

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne
aledwan alsarih	Hypothèse de variances égales	148	,913	,198
	Hypothèse de variances inégales	88,479	,909	,198
aledwan almedmar	Hypothèse de variances égales	148	,891	,265
	Hypothèse de variances inégales	78,988	,892	,265
almayl ila aledwan	Hypothèse de variances égales	148	,811	,278
	Hypothèse de variances inégales	99,206	,794	,278

Test d'échantillons indépendants

		Test-t pour égalité des moyennes		
		Différence écart-type	Intervalle de confiance 95% de la différence	
			Inférieure	Supérieure
aledwan alsarih	Hypothèse de variances égales	1,801	-3,361	3,757
	Hypothèse de variances inégales	1,727	-3,233	3,629
aledwan almedmar	Hypothèse de variances égales	1,927	-3,544	4,073
	Hypothèse de variances inégales	1,943	-3,604	4,133
almayl ila aledwan	Hypothèse de variances égales	1,160	-2,014	2,571
	Hypothèse de variances inégales	1,061	-1,826	2,383

ONEWAY Axe1 Axe2 Axe3 BY age
/MISSING ANALYSIS.

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F
aledwan alsarih	Inter-groupes	194,188	3	64,729	,642
	Intra-groupes	14730,372	146	100,893	
	Total	14924,560	149		
aledwan almedmar	Inter-groupes	730,402	3	243,467	2,172
	Intra-groupes	16363,792	146	112,081	
	Total	17094,193	149		
almayl ila aledwan	Inter-groupes	126,776	3	42,259	1,017
	Intra-groupes	6068,798	146	41,567	
	Total	6195,573	149		

ANOVA à 1 facteur

		Signification
aledwan alsarih	Inter-groupes	,589
	Intra-groupes	
	Total	
aledwan almedmar	Inter-groupes	,094
	Intra-groupes	
	Total	
almayl ila aledwan	Inter-groupes	,387
	Intra-groupes	
	Total	

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F
aledwan alsarih	Inter-groupes	75,740	3	25,247	,248
	Intra-groupes	14848,820	146	101,704	
	Total	14924,560	149		
aledwan almedmar	Inter-groupes	33,357	3	11,119	,095
	Intra-groupes	17060,836	146	116,855	
	Total	17094,193	149		
almayl ila aledwan	Inter-groupes	20,677	3	6,892	,163
	Intra-groupes	6174,897	146	42,294	
	Total	6195,573	149		

ANOVA à 1 facteur

		Signification
aledwan alsarih	Inter-groupes	,862
	Intra-groupes	
	Total	
aledwan almedmar	Inter-groupes	,963
	Intra-groupes	
	Total	
almayl ila aledwan	Inter-groupes	,921
	Intra-groupes	
	Total	

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F
al ithaa al jasadi	Inter-groupes	45,458	4	11,365	2,494
	Intra-groupes	660,835	145	4,557	
	Total	706,293	149		
al hiremane	Inter-groupes	85,876	4	21,469	2,619
	Intra-groupes	1188,417	145	8,196	
	Total	1274,293	149		
al kasewa	Inter-groupes	5,421	4	1,355	,194
	Intra-groupes	1011,119	145	6,973	
	Total	1016,540	149		
al idhelal	Inter-groupes	62,170	4	15,543	3,239
	Intra-groupes	695,723	145	4,798	
	Total	757,893	149		
al rafedh	Inter-groupes	20,623	4	5,156	,918
	Intra-groupes	814,711	145	5,619	
	Total	835,333	149		
al himaya zaida	Inter-groupes	15,697	4	3,924	,606
	Intra-groupes	939,476	145	6,479	
	Total	955,173	149		
al tadakhoul zaid	Inter-groupes	21,662	4	5,416	1,128
	Intra-groupes	695,998	145	4,800	
	Total	717,660	149		
al tasamouh	Inter-groupes	24,847	4	6,212	1,223
	Intra-groupes	736,513	145	5,079	
	Total	761,360	149		
al ta3atouf alwalidi	Inter-groupes	38,812	4	9,703	1,610
	Intra-groupes	873,748	145	6,026	
	Total	912,560	149		
altawjih lileafedal	Inter-groupes	69,040	4	17,260	3,146
	Intra-groupes	795,634	145	5,487	
	Total	864,673	149		
al iche3ar bithaneb	Inter-groupes	36,684	4	9,171	1,029
	Intra-groupes	1292,576	145	8,914	
	Total	1329,260	149		
al tacheji3	Inter-groupes	86,668	4	21,667	3,636
	Intra-groupes	864,165	145	5,960	
	Total	950,833	149		
tafedhil al ikhewa	Inter-groupes	30,269	4	7,567	1,612
	Intra-groupes	680,564	145	4,694	
	Total	710,833	149		
al tadelil	Inter-groupes	22,904	4	5,726	1,219
	Intra-groupes	681,290	145	4,699	
	Total	704,193	149		

ANOVA à 1 facteur

		Signification
al ithaa al jasadi	Inter-groupes Intra-groupes Total	,046
al hiremane	Inter-groupes Intra-groupes Total	,037
al kasewa	Inter-groupes Intra-groupes Total	,941
al idhelal	Inter-groupes Intra-groupes Total	,014
al rafedh	Inter-groupes Intra-groupes Total	,456
al himaya zaida	Inter-groupes Intra-groupes Total	,659
al tadakhoul zaid	Inter-groupes Intra-groupes Total	,346
al tasamouh	Inter-groupes Intra-groupes Total	,304
al ta3atouf alwalidi	Inter-groupes Intra-groupes Total	,175
altawjih lileafedal	Inter-groupes Intra-groupes Total	,016
al iche3ar bithaneb	Inter-groupes Intra-groupes Total	,395
al tacheji3	Inter-groupes Intra-groupes Total	,007
tafedhil al ikhewa	Inter-groupes Intra-groupes Total	,174
al tadelil	Inter-groupes Intra-groupes Total	,305

A 1 facteur

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F
al ithaa al jasadi	Inter-groupes	27,201	4	6,800	1,375
	Intra-groupes	716,939	145	4,944	
	Total	744,140	149		
al hiremane	Inter-groupes	40,799	4	10,200	1,197
	Intra-groupes	1235,494	145	8,521	
	Total	1276,293	149		
al kasewa	Inter-groupes	5,513	4	1,378	,254
	Intra-groupes	787,747	145	5,433	
	Total	793,260	149		
al idhelal	Inter-groupes	68,919	4	17,230	2,979
	Intra-groupes	838,581	145	5,783	
	Total	907,500	149		
al rafedh	Inter-groupes	72,193	4	18,048	2,804
	Intra-groupes	933,281	145	6,436	
	Total	1005,473	149		
al himaya zaida	Inter-groupes	23,871	4	5,968	,883
	Intra-groupes	980,022	145	6,759	
	Total	1003,893	149		
al tadakhoul zaid	Inter-groupes	56,090	4	14,022	2,868
	Intra-groupes	708,870	145	4,889	
	Total	764,960	149		
al tasamouh	Inter-groupes	22,006	4	5,501	1,174
	Intra-groupes	679,467	145	4,686	
	Total	701,473	149		
al ta3atouf alwalidi	Inter-groupes	51,423	4	12,856	2,508
	Intra-groupes	743,217	145	5,126	
	Total	794,640	149		
altawjih lileafedal	Inter-groupes	10,946	4	2,737	,592
	Intra-groupes	670,447	145	4,624	
	Total	681,393	149		
al iche3ar bithaneb	Inter-groupes	3,764	4	,941	,159
	Intra-groupes	856,829	145	5,909	
	Total	860,593	149		
al tacheji3	Inter-groupes	67,262	4	16,816	2,474
	Intra-groupes	985,731	145	6,798	
	Total	1052,993	149		
tafedhil al ikhewa	Inter-groupes	18,057	4	4,514	,707
	Intra-groupes	925,283	145	6,381	
	Total	943,340	149		

ANOVA à 1 facteur

		Signification
al ithaa al jasadi	Inter-groupes Intra-groupes Total	,245
al hiremane	Inter-groupes Intra-groupes Total	,315
al kasewa	Inter-groupes Intra-groupes Total	,907
al idhelal	Inter-groupes Intra-groupes Total	,021
al rafedh	Inter-groupes Intra-groupes Total	,028
al himaya zaida	Inter-groupes Intra-groupes Total	,476
al tadakhoul zaid	Inter-groupes Intra-groupes Total	,025
al tasamouh	Inter-groupes Intra-groupes Total	,325
al ta3atouf alwalidi	Inter-groupes Intra-groupes Total	,045
altawjih lileafedal	Inter-groupes Intra-groupes Total	,669
al iche3ar bithaneb	Inter-groupes Intra-groupes Total	,959
al tacheji3	Inter-groupes Intra-groupes Total	,047
tafedhil al ikhewa	Inter-groupes Intra-groupes Total	,588

ANOVA à 1 facteur

		Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	F
al tadelil	Inter-groupes	15,368	4	3,842	,737
	Intra-groupes	755,492	145	5,210	
	Total	770,860	149		

ANOVA à 1 facteur

		Signification
al tadelil	Inter-groupes	,568
	Intra-groupes	
	Total	

CORRELATIONS

```

/VARIABLES=totalpere totalslk totalmére
/PRINT=TWOTAIL NOSIG
/MISSING=PAIRWISE.
    
```

Corrélations

Corrélations

		totalpere	totalslk	totalmére
totalpere	Corrélacion de Pearson	1	,028	,881**
	Sig. (bilatérale)		,731	,000
	N	150	150	150
totalslk	Corrélacion de Pearson	,028	1	-,002
	Sig. (bilatérale)	,731		,981
	N	150	150	150
totalmére	Corrélacion de Pearson	,881**	-,002	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,981	
	N	150	150	150

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

Corrélations

Corrélations

		aledwan alsarih	aledwan almedmar	almayl ila aledwan
aledwan alsarih	Corrélation de Pearson	1	,562**	,730**
	Sig. (bilatérale)		,000	,000
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélation de Pearson	,562**	1	,414**
	Sig. (bilatérale)	,000		,000
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélation de Pearson	,730**	,414**	1
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,025	,096	-,006
	Sig. (bilatérale)	,761	,243	,941
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	-,062	,034	-,031
	Sig. (bilatérale)	,454	,678	,706
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,116	,089	,040
	Sig. (bilatérale)	,157	,281	,624
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,030	-,055	-,042
	Sig. (bilatérale)	,719	,502	,612
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	-,042	,124	,039
	Sig. (bilatérale)	,608	,131	,634
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	-,059	,072	-,040
	Sig. (bilatérale)	,474	,382	,631
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,035	,135	-,051
	Sig. (bilatérale)	,668	,100	,535
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,062	-,072	,035
	Sig. (bilatérale)	,451	,380	,670
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	-,073	,056	-,013
	Sig. (bilatérale)	,373	,495	,871
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,007	,050	,024
	Sig. (bilatérale)	,929	,547	,767
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	-,014	-,169*	,006
	Sig. (bilatérale)	,865	,039	,944
	N	150	150	150

Corrélations

		al ithaa al jasadi	al hiremane	al kasewa	al idhelal
aledwan alsarih	Corrélacion de Pearson	,025	-,062	,116	-,030
	Sig. (bilatérale)	,761	,454	,157	,719
	N	150	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélacion de Pearson	,096	,034	,089	-,055
	Sig. (bilatérale)	,243	,678	,281	,502
	N	150	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélacion de Pearson	-,006	-,031	,040	-,042
	Sig. (bilatérale)	,941	,706	,624	,612
	N	150	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	1	,069	-,007	-,037
	Sig. (bilatérale)		,400	,928	,655
	N	150	150	150	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,069	1	,218**	-,008
	Sig. (bilatérale)	,400		,007	,925
	N	150	150	150	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	-,007	,218**	1	,113
	Sig. (bilatérale)	,928	,007		,168
	N	150	150	150	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	-,037	-,008	,113	1
	Sig. (bilatérale)	,655	,925	,168	
	N	150	150	150	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,018	,260**	-,061	-,087
	Sig. (bilatérale)	,831	,001	,455	,288
	N	150	150	150	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	,097	,107	,190*	,101
	Sig. (bilatérale)	,239	,194	,020	,219
	N	150	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	-,179*	-,199*	-,190*	,047
	Sig. (bilatérale)	,028	,015	,020	,571
	N	150	150	150	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	-,012	,184*	,185*	-,126
	Sig. (bilatérale)	,884	,024	,023	,123
	N	150	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	,018	,119	-,022	-,354**
	Sig. (bilatérale)	,829	,147	,788	,000
	N	150	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	-,057	-,031	,053	,088
	Sig. (bilatérale)	,491	,706	,516	,285
	N	150	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	,043	,444**	,288**	-,063
	Sig. (bilatérale)	,604	,000	,000	,447
	N	150	150	150	150

Corrélations

		al rafedh	al himaya zaida	al tadakhoul zaid
aledwan alsarih	Corrélation de Pearson	-,042	-,059	-,035
	Sig. (bilatérale)	,608	,474	,668
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélation de Pearson	,124	,072	,135
	Sig. (bilatérale)	,131	,382	,100
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélation de Pearson	,039	-,040	-,051
	Sig. (bilatérale)	,634	,631	,535
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,018	,097	-,179*
	Sig. (bilatérale)	,831	,239	,028
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,260**	,107	-,199*
	Sig. (bilatérale)	,001	,194	,015
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	-,061	,190*	-,190*
	Sig. (bilatérale)	,455	,020	,020
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,087	,101	,047
	Sig. (bilatérale)	,288	,219	,571
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	1	,112	,110
	Sig. (bilatérale)		,173	,180
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,112	1	-,073
	Sig. (bilatérale)	,173		,377
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,110	-,073	1
	Sig. (bilatérale)	,180	,377	
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,049	,032	,023
	Sig. (bilatérale)	,550	,693	,783
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,072	,039	-,120
	Sig. (bilatérale)	,382	,635	,143
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,139	,323**	-,029
	Sig. (bilatérale)	,091	,000	,727
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,190*	-,010	-,270**
	Sig. (bilatérale)	,020	,899	,001
	N	150	150	150

Corrélations

		al tasamouh	al ta3atouf alwalidi	altawjih lileafedal
aledwan alsarih	Corrélation de Pearson	,062	-,073	-,007
	Sig. (bilatérale)	,451	,373	,929
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélation de Pearson	-,072	,056	,050
	Sig. (bilatérale)	,380	,495	,547
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélation de Pearson	,035	-,013	,024
	Sig. (bilatérale)	,670	,871	,767
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	-,012	,018	-,057
	Sig. (bilatérale)	,884	,829	,491
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,184*	,119	-,031
	Sig. (bilatérale)	,024	,147	,706
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,185*	-,022	,053
	Sig. (bilatérale)	,023	,788	,516
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,126	-,354**	,088
	Sig. (bilatérale)	,123	,000	,285
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,049	,072	-,139
	Sig. (bilatérale)	,550	,382	,091
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,032	,039	,323**
	Sig. (bilatérale)	,693	,635	,000
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,023	-,120	-,029
	Sig. (bilatérale)	,783	,143	,727
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	1	,097	-,071
	Sig. (bilatérale)		,237	,390
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,097	1	-,024
	Sig. (bilatérale)	,237		,769
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,071	-,024	1
	Sig. (bilatérale)	,390	,769	
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,248**	,062	-,056
	Sig. (bilatérale)	,002	,454	,495
	N	150	150	150

Corrélations

		al iche3ar bithaneb	al tacheji3	tafedhil al ikhewa
aledwan alsarih	Corrélation de Pearson	-,014	-,035	,124
	Sig. (bilatérale)	,865	,668	,131
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélation de Pearson	-,169 [*]	-,051	,178 [*]
	Sig. (bilatérale)	,039	,535	,029
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélation de Pearson	,006	-,060	,066
	Sig. (bilatérale)	,944	,468	,424
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,043	,435 ^{**}	,170 [*]
	Sig. (bilatérale)	,604	,000	,038
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,444 ^{**}	,199 [*]	,103
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,210
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,288 ^{**}	,078	,295 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,000	,341	,000
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,063	-,217 ^{**}	,055
	Sig. (bilatérale)	,447	,008	,505
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,190 [*]	-,116	,141
	Sig. (bilatérale)	,020	,158	,085
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	-,010	,101	-,003
	Sig. (bilatérale)	,899	,219	,970
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,270 ^{**}	-,228 ^{**}	-,007
	Sig. (bilatérale)	,001	,005	,934
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,248 ^{**}	,065	,119
	Sig. (bilatérale)	,002	,430	,147
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,062	,277 ^{**}	,086
	Sig. (bilatérale)	,454	,001	,294
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,056	,009	-,240 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,495	,910	,003
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	1	,156	,158
	Sig. (bilatérale)		,056	,054
	N	150	150	150

Corrélations

		al tadelil	al ithaa al jasadi	al hiremane	al kasewa
aledwan alsarih	Corrélacion de Pearson	-,073	,131	-,003	,075
	Sig. (bilatérale)	,376	,111	,966	,363
	N	150	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélacion de Pearson	,020	-,035	,085	,023
	Sig. (bilatérale)	,811	,673	,302	,784
	N	150	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélacion de Pearson	-,033	,093	-,041	-,002
	Sig. (bilatérale)	,687	,258	,617	,984
	N	150	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	,002	,385**	-,091	-,069
	Sig. (bilatérale)	,979	,000	,267	,404
	N	150	150	150	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,082	,284**	,547**	,265**
	Sig. (bilatérale)	,318	,000	,000	,001
	N	150	150	150	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	-,075	,267**	,144	,601**
	Sig. (bilatérale)	,362	,001	,078	,000
	N	150	150	150	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	-,168*	,010	,160	,127
	Sig. (bilatérale)	,040	,901	,050	,120
	N	150	150	150	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,198*	,021	,038	,012
	Sig. (bilatérale)	,015	,801	,645	,884
	N	150	150	150	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	,150	-,128	,149	,311**
	Sig. (bilatérale)	,067	,117	,069	,000
	N	150	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	,055	-,293**	-,063	-,022
	Sig. (bilatérale)	,502	,000	,442	,791
	N	150	150	150	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	,117	,257**	-,182*	,399**
	Sig. (bilatérale)	,155	,001	,026	,000
	N	150	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	-,061	-,042	-,098	-,082
	Sig. (bilatérale)	,458	,609	,231	,318
	N	150	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	-,077	-,143	,322**	,125
	Sig. (bilatérale)	,348	,081	,000	,129
	N	150	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	,026	,326**	,129	,285**
	Sig. (bilatérale)	,753	,000	,114	,000
	N	150	150	150	150

Corrélations

		al idhelal	al rafedh	al himaya zaida
aledwan alsarih	Corrélacion de Pearson	-,063	-,021	-,167*
	Sig. (bilatérale)	,440	,794	,041
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélacion de Pearson	-,159	,113	,048
	Sig. (bilatérale)	,051	,168	,563
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélacion de Pearson	-,004	-,010	-,140
	Sig. (bilatérale)	,958	,907	,087
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	-,087	,245**	,258**
	Sig. (bilatérale)	,292	,003	,001
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,001	,035	,089
	Sig. (bilatérale)	,986	,671	,278
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	,072	,087	,133
	Sig. (bilatérale)	,384	,291	,104
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	,513**	,008	-,014
	Sig. (bilatérale)	,000	,927	,865
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,084	,611**	,140
	Sig. (bilatérale)	,308	,000	,088
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	,156	,306**	,665**
	Sig. (bilatérale)	,057	,000	,000
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	,404**	-,105	-,035
	Sig. (bilatérale)	,000	,203	,674
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	,180*	,049	,011
	Sig. (bilatérale)	,028	,555	,889
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	-,218**	,068	,027
	Sig. (bilatérale)	,007	,411	,746
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	,085	-,008	,170*
	Sig. (bilatérale)	,301	,921	,038
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	,001	,075	-,008
	Sig. (bilatérale)	,990	,362	,923
	N	150	150	150

Corrélations

		al tadakhoul zaid	al tasamouh	al ta3atouf alwalidi
aledwan alsarih	Corrélacion de Pearson	-,040	-,020	-,084
	Sig. (bilatérale)	,627	,812	,307
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélacion de Pearson	-,022	,015	,018
	Sig. (bilatérale)	,786	,852	,826
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélacion de Pearson	,005	-,037	-,026
	Sig. (bilatérale)	,949	,654	,753
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	-,037	,042	,099
	Sig. (bilatérale)	,656	,614	,230
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,113	-,081	,316**
	Sig. (bilatérale)	,167	,325	,000
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	,176*	-,048	,078
	Sig. (bilatérale)	,031	,562	,342
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	-,136	-,099	-,252**
	Sig. (bilatérale)	,096	,227	,002
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,206*	-,182*	,297**
	Sig. (bilatérale)	,011	,026	,000
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	-,045	-,080	,242**
	Sig. (bilatérale)	,588	,331	,003
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	,185*	,083	-,096
	Sig. (bilatérale)	,023	,310	,244
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	,126	,252**	,308**
	Sig. (bilatérale)	,126	,002	,000
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	,113	,442**	,374**
	Sig. (bilatérale)	,167	,000	,000
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	-,247**	-,014	,045
	Sig. (bilatérale)	,002	,869	,585
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	,404**	,001	,259**
	Sig. (bilatérale)	,000	,994	,001
	N	150	150	150

Corrélations

		altawjih lileafedal	al iche3ar bithaneb	al tacheji3
aledwan alsarih	Corrélation de Pearson	,029	,051	-,007
	Sig. (bilatérale)	,727	,533	,936
	N	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélation de Pearson	-,028	,003	-,090
	Sig. (bilatérale)	,729	,976	,271
	N	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélation de Pearson	,023	,113	-,048
	Sig. (bilatérale)	,782	,167	,561
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	-,230**	,045	-,004
	Sig. (bilatérale)	,005	,585	,965
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,203*	,073	,408**
	Sig. (bilatérale)	,013	,373	,000
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,013	,169*	,257**
	Sig. (bilatérale)	,870	,039	,002
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,038	-,032	-,068
	Sig. (bilatérale)	,645	,694	,412
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,076	-,037	-,023
	Sig. (bilatérale)	,357	,656	,781
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,105	-,038	,214**
	Sig. (bilatérale)	,200	,648	,009
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,018	,085	-,179*
	Sig. (bilatérale)	,823	,304	,029
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,053	-,047	,316**
	Sig. (bilatérale)	,521	,564	,000
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,239**	-,061	,223**
	Sig. (bilatérale)	,003	,458	,006
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	,389**	,368**	-,129
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,116
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,095	,246**	,430**
	Sig. (bilatérale)	,248	,002	,000
	N	150	150	150

Corrélations

		tafedhil al ikhewa	al tadelil	totalpere	totalslk
aledwan alsarih	Corrélacion de Pearson	,069	-,070	-,025	,902**
	Sig. (bilatérale)	,400	,395	,759	,000
	N	150	150	150	150
aledwan almedmar	Corrélacion de Pearson	,164*	,069	,093	,827**
	Sig. (bilatérale)	,044	,399	,256	,000
	N	150	150	150	150
almayl ila aledwan	Corrélacion de Pearson	-,030	-,061	-,015	,792**
	Sig. (bilatérale)	,717	,459	,859	,000
	N	150	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	,031	,287**	,315**	,054
	Sig. (bilatérale)	,711	,000	,000	,513
	N	150	150	150	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,148	,010	,599**	-,020
	Sig. (bilatérale)	,071	,904	,000	,812
	N	150	150	150	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	,126	,011	,469**	,103
	Sig. (bilatérale)	,126	,898	,000	,209
	N	150	150	150	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	,266**	-,145	,058	-,050
	Sig. (bilatérale)	,001	,076	,483	,541
	N	150	150	150	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,012	-,048	,371**	,050
	Sig. (bilatérale)	,887	,563	,000	,541
	N	150	150	150	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	,032	,289**	,464**	-,003
	Sig. (bilatérale)	,700	,000	,000	,969
	N	150	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	,092	-,092	-,059	,033
	Sig. (bilatérale)	,263	,264	,472	,688
	N	150	150	150	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	-,217**	,082	,406**	,003
	Sig. (bilatérale)	,008	,320	,000	,969
	N	150	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	,107	,173*	,268**	-,009
	Sig. (bilatérale)	,192	,034	,001	,908
	N	150	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	-,057	,005	,164*	,027
	Sig. (bilatérale)	,490	,955	,045	,746
	N	150	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	-,086	-,106	,534**	-,083
	Sig. (bilatérale)	,293	,198	,000	,312
	N	150	150	150	150

Corrélations

		totalmère
aledwan alsarih	Corrélacion de Pearson	-,030
	Sig. (bilatérale)	,716
	N	150
aledwan almedmar	Corrélacion de Pearson	,049
	Sig. (bilatérale)	,555
	N	150
almayl ila aledwan	Corrélacion de Pearson	-,041
	Sig. (bilatérale)	,617
	N	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	,186*
	Sig. (bilatérale)	,022
	N	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,539**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	,451**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	,082
	Sig. (bilatérale)	,316
	N	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,269**
	Sig. (bilatérale)	,001
	N	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	,488**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	-,014
	Sig. (bilatérale)	,860
	N	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	,318**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	,252**
	Sig. (bilatérale)	,002
	N	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	,204*
	Sig. (bilatérale)	,012
	N	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	,438**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150

Corrélations

		aledwan alsarih	aledwan almedmar	almayl ila aledwan
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,035	-,051	-,060
	Sig. (bilatérale)	,668	,535	,468
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,124	,178*	,066
	Sig. (bilatérale)	,131	,029	,424
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,073	,020	-,033
	Sig. (bilatérale)	,376	,811	,687
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,131	-,035	,093
	Sig. (bilatérale)	,111	,673	,258
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	-,003	,085	-,041
	Sig. (bilatérale)	,966	,302	,617
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,075	,023	-,002
	Sig. (bilatérale)	,363	,784	,984
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,063	-,159	-,004
	Sig. (bilatérale)	,440	,051	,958
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	-,021	,113	-,010
	Sig. (bilatérale)	,794	,168	,907
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	-,167*	,048	-,140
	Sig. (bilatérale)	,041	,563	,087
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,040	-,022	,005
	Sig. (bilatérale)	,627	,786	,949
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	-,020	,015	-,037
	Sig. (bilatérale)	,812	,852	,654
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	-,084	,018	-,026
	Sig. (bilatérale)	,307	,826	,753
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	,029	-,028	,023
	Sig. (bilatérale)	,727	,729	,782
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,051	,003	,113
	Sig. (bilatérale)	,533	,976	,167
	N	150	150	150

Corrélations

		al ithaa al jasadi	al hiremane	al kasewa	al idhelal
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,435**	,199*	,078	-,217**
	Sig. (bilatérale)	,000	,015	,341	,008
	N	150	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,170*	,103	,295**	,055
	Sig. (bilatérale)	,038	,210	,000	,505
	N	150	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,002	,082	-,075	-,168*
	Sig. (bilatérale)	,979	,318	,362	,040
	N	150	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,385**	,284**	,267**	,010
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,001	,901
	N	150	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	-,091	,547**	,144	,160
	Sig. (bilatérale)	,267	,000	,078	,050
	N	150	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	-,069	,265**	,601**	,127
	Sig. (bilatérale)	,404	,001	,000	,120
	N	150	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,087	,001	,072	,513**
	Sig. (bilatérale)	,292	,986	,384	,000
	N	150	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,245**	,035	,087	,008
	Sig. (bilatérale)	,003	,671	,291	,927
	N	150	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,258**	,089	,133	-,014
	Sig. (bilatérale)	,001	,278	,104	,865
	N	150	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,037	,113	,176*	-,136
	Sig. (bilatérale)	,656	,167	,031	,096
	N	150	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,042	-,081	-,048	-,099
	Sig. (bilatérale)	,614	,325	,562	,227
	N	150	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,099	,316**	,078	-,252**
	Sig. (bilatérale)	,230	,000	,342	,002
	N	150	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,230**	,203*	,013	-,038
	Sig. (bilatérale)	,005	,013	,870	,645
	N	150	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,045	,073	,169*	-,032
	Sig. (bilatérale)	,585	,373	,039	,694
	N	150	150	150	150

Corrélations

		al rafedh	al himaya zaida	al tadakhoul zaid
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,116	,101	-,228**
	Sig. (bilatérale)	,158	,219	,005
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,141	-,003	-,007
	Sig. (bilatérale)	,085	,970	,934
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,198*	,150	,055
	Sig. (bilatérale)	,015	,067	,502
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,021	-,128	-,293**
	Sig. (bilatérale)	,801	,117	,000
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,038	,149	-,063
	Sig. (bilatérale)	,645	,069	,442
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,012	,311**	-,022
	Sig. (bilatérale)	,884	,000	,791
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	,084	,156	,404**
	Sig. (bilatérale)	,308	,057	,000
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,611**	,306**	-,105
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,203
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,140	,665**	-,035
	Sig. (bilatérale)	,088	,000	,674
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,206*	-,045	,185*
	Sig. (bilatérale)	,011	,588	,023
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	-,182*	-,080	,083
	Sig. (bilatérale)	,026	,331	,310
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,297**	,242**	-,096
	Sig. (bilatérale)	,000	,003	,244
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	,076	,105	-,018
	Sig. (bilatérale)	,357	,200	,823
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	-,037	-,038	,085
	Sig. (bilatérale)	,656	,648	,304
	N	150	150	150

Corrélations

		al tasamouh	al ta3atouf alwalidi	altawjih lileafedal
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,065	,277**	,009
	Sig. (bilatérale)	,430	,001	,910
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,119	,086	-,240**
	Sig. (bilatérale)	,147	,294	,003
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,117	-,061	-,077
	Sig. (bilatérale)	,155	,458	,348
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,257**	-,042	-,143
	Sig. (bilatérale)	,001	,609	,081
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	-,182*	-,098	,322**
	Sig. (bilatérale)	,026	,231	,000
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,399**	-,082	,125
	Sig. (bilatérale)	,000	,318	,129
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	,180*	-,218**	,085
	Sig. (bilatérale)	,028	,007	,301
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,049	,068	-,008
	Sig. (bilatérale)	,555	,411	,921
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,011	,027	,170*
	Sig. (bilatérale)	,889	,746	,038
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,126	,113	-,247**
	Sig. (bilatérale)	,126	,167	,002
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,252**	,442**	-,014
	Sig. (bilatérale)	,002	,000	,869
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,308**	,374**	,045
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,585
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	,053	,239**	,389**
	Sig. (bilatérale)	,521	,003	,000
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	-,047	-,061	,368**
	Sig. (bilatérale)	,564	,458	,000
	N	150	150	150

Corrélations

		al iche3ar bithaneb	al tacheji3	tafedhil al ikhewa
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,156	1	-,008
	Sig. (bilatérale)	,056		,927
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,158	-,008	1
	Sig. (bilatérale)	,054	,927	
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,026	-,024	-,036
	Sig. (bilatérale)	,753	,771	,665
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,326**	,340**	,308**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,129	-,001	-,025
	Sig. (bilatérale)	,114	,987	,760
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,285**	,054	,124
	Sig. (bilatérale)	,000	,508	,131
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	,001	-,193*	,088
	Sig. (bilatérale)	,990	,018	,285
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,075	,166*	,054
	Sig. (bilatérale)	,362	,042	,509
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	-,008	,128	,243**
	Sig. (bilatérale)	,923	,117	,003
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,404**	,221**	,002
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,982
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,001	,130	,272**
	Sig. (bilatérale)	,994	,114	,001
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,259**	,178*	,098
	Sig. (bilatérale)	,001	,029	,232
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	,095	,006	-,113
	Sig. (bilatérale)	,248	,940	,170
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,246**	,007	-,031
	Sig. (bilatérale)	,002	,935	,703
	N	150	150	150

Corrélations

		al tadelil	al ithaa al jasadi	al hiremane	al kasewa
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,024	,340**	-,001	,054
	Sig. (bilatérale)	,771	,000	,987	,508
	N	150	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	-,036	,308**	-,025	,124
	Sig. (bilatérale)	,665	,000	,760	,131
	N	150	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	1	,090	-,062	-,059
	Sig. (bilatérale)		,274	,451	,474
	N	150	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,090	1	-,097	,061
	Sig. (bilatérale)	,274		,240	,461
	N	150	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	-,062	-,097	1	,157
	Sig. (bilatérale)	,451	,240		,054
	N	150	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	-,059	,061	,157	1
	Sig. (bilatérale)	,474	,461	,054	
	N	150	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,039	-,056	,045	,270**
	Sig. (bilatérale)	,639	,493	,585	,001
	N	150	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,067	,105	-,034	,129
	Sig. (bilatérale)	,416	,201	,679	,115
	N	150	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,148	,035	,098	,130
	Sig. (bilatérale)	,071	,670	,232	,112
	N	150	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,165*	,150	-,171*	,068
	Sig. (bilatérale)	,044	,068	,036	,405
	N	150	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	-,093	-,026	-,005	-,018
	Sig. (bilatérale)	,255	,748	,953	,825
	N	150	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,438**	,166*	,002	,079
	Sig. (bilatérale)	,000	,043	,980	,335
	N	150	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,038	-,153	,206*	,189*
	Sig. (bilatérale)	,647	,061	,011	,021
	N	150	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	-,120	,148	,084	,130
	Sig. (bilatérale)	,144	,071	,305	,112
	N	150	150	150	150

Corrélations

		al idhelal	al rafedh	al himaya zaida
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,193*	,166*	,128
	Sig. (bilatérale)	,018	,042	,117
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,088	,054	,243**
	Sig. (bilatérale)	,285	,509	,003
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,039	,067	,148
	Sig. (bilatérale)	,639	,416	,071
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	-,056	,105	,035
	Sig. (bilatérale)	,493	,201	,670
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,045	-,034	,098
	Sig. (bilatérale)	,585	,679	,232
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,270**	,129	,130
	Sig. (bilatérale)	,001	,115	,112
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	1	,040	,065
	Sig. (bilatérale)		,626	,427
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,040	1	,269**
	Sig. (bilatérale)	,626		,001
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,065	,269**	1
	Sig. (bilatérale)	,427	,001	
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,051	,131	,023
	Sig. (bilatérale)	,534	,109	,784
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	,013	-,091	-,006
	Sig. (bilatérale)	,875	,267	,943
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	-,056	,186*	,286**
	Sig. (bilatérale)	,499	,022	,000
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,050	-,065	-,068
	Sig. (bilatérale)	,546	,432	,409
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,067	-,128	-,058
	Sig. (bilatérale)	,416	,120	,484
	N	150	150	150

Corrélations

		al tadakhoul zaid	al tasamouh	al ta3atouf alwalidi
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,221 ^{**}	,130	,178 [*]
	Sig. (bilatérale)	,006	,114	,029
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,002	,272 ^{**}	,098
	Sig. (bilatérale)	,982	,001	,232
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,165 [*]	-,093	,438 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,044	,255	,000
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,150	-,026	,166 [*]
	Sig. (bilatérale)	,068	,748	,043
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	-,171 [*]	-,005	,002
	Sig. (bilatérale)	,036	,953	,980
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,068	-,018	,079
	Sig. (bilatérale)	,405	,825	,335
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,051	,013	-,056
	Sig. (bilatérale)	,534	,875	,499
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	,131	-,091	,186 [*]
	Sig. (bilatérale)	,109	,267	,022
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,023	-,006	,286 ^{**}
	Sig. (bilatérale)	,784	,943	,000
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	1	-,016	,160 [*]
	Sig. (bilatérale)		,844	,050
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	-,016	1	,014
	Sig. (bilatérale)	,844		,863
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,160 [*]	,014	1
	Sig. (bilatérale)	,050	,863	
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	-,103	-,009	,047
	Sig. (bilatérale)	,211	,910	,566
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	-,093	,000	-,080
	Sig. (bilatérale)	,258	,997	,332
	N	150	150	150

Corrélations

		altawjih lileafedal	al iche3ar bithaneb	al tacheji3
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,006	,007	,379**
	Sig. (bilatérale)	,940	,935	,000
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	-,113	-,031	,082
	Sig. (bilatérale)	,170	,703	,320
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,038	-,120	,063
	Sig. (bilatérale)	,647	,144	,441
	N	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	-,153	,148	,378**
	Sig. (bilatérale)	,061	,071	,000
	N	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,206*	,084	,008
	Sig. (bilatérale)	,011	,305	,927
	N	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	,189*	,130	,328**
	Sig. (bilatérale)	,021	,112	,000
	N	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,050	,067	,044
	Sig. (bilatérale)	,546	,416	,592
	N	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	-,065	-,128	,066
	Sig. (bilatérale)	,432	,120	,425
	N	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	-,068	-,058	,004
	Sig. (bilatérale)	,409	,484	,963
	N	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	-,103	-,093	,115
	Sig. (bilatérale)	,211	,258	,160
	N	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	-,009	,000	,053
	Sig. (bilatérale)	,910	,997	,520
	N	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	,047	-,080	,313**
	Sig. (bilatérale)	,566	,332	,000
	N	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	1	,132	,056
	Sig. (bilatérale)		,108	,496
	N	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,132	1	,018
	Sig. (bilatérale)	,108		,827
	N	150	150	150

Corrélations

		tafedhil al ikhewa	al tadelil	totalpere	totalslk
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,008	,190*	,388**	-,056
	Sig. (bilatérale)	,919	,020	,000	,496
	N	150	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,388**	-,042	,374**	,155
	Sig. (bilatérale)	,000	,610	,000	,057
	N	150	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,204*	,416**	,231**	-,032
	Sig. (bilatérale)	,012	,000	,004	,699
	N	150	150	150	150
al ithaa al jasadi	Corrélation de Pearson	,102	-,007	,371**	,067
	Sig. (bilatérale)	,213	,936	,000	,417
	N	150	150	150	150
al hiremane	Corrélation de Pearson	,104	-,108	,240**	,026
	Sig. (bilatérale)	,205	,190	,003	,748
	N	150	150	150	150
al kasewa	Corrélation de Pearson	-,072	,013	,464**	,043
	Sig. (bilatérale)	,382	,876	,000	,605
	N	150	150	150	150
al idhelal	Corrélation de Pearson	-,151	-,120	,201*	-,103
	Sig. (bilatérale)	,066	,145	,014	,209
	N	150	150	150	150
al rafedh	Corrélation de Pearson	-,107	,261**	,348**	,041
	Sig. (bilatérale)	,195	,001	,000	,621
	N	150	150	150	150
al himaya zaida	Corrélation de Pearson	,080	,172*	,408**	-,090
	Sig. (bilatérale)	,333	,036	,000	,273
	N	150	150	150	150
al tadakhoul zaid	Corrélation de Pearson	,021	-,014	,283**	-,026
	Sig. (bilatérale)	,796	,864	,000	,749
	N	150	150	150	150
al tasamouh	Corrélation de Pearson	-,003	,084	,121	-,012
	Sig. (bilatérale)	,967	,305	,139	,887
	N	150	150	150	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélation de Pearson	-,090	,172*	,518**	-,035
	Sig. (bilatérale)	,271	,035	,000	,667
	N	150	150	150	150
altawjih lileafedal	Corrélation de Pearson	,010	-,016	,178*	,006
	Sig. (bilatérale)	,904	,847	,029	,946
	N	150	150	150	150
al iche3ar bithaneb	Corrélation de Pearson	,048	-,210**	,150	,055
	Sig. (bilatérale)	,560	,010	,068	,501
	N	150	150	150	150

Corrélations

		totalmére
al tacheji3	Corrélacion de Pearson	,342**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
tafedhil al ikhewa	Corrélacion de Pearson	,310**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al tadelil	Corrélacion de Pearson	,156
	Sig. (bilatérale)	,056
	N	150
al ithaa al jasadi	Corrélacion de Pearson	,378**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al hiremane	Corrélacion de Pearson	,323**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al kasewa	Corrélacion de Pearson	,531**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al idhelal	Corrélacion de Pearson	,237**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	150
al rafedh	Corrélacion de Pearson	,392**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al himaya zaida	Corrélacion de Pearson	,456**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
al tadakhoul zaid	Corrélacion de Pearson	,244**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	150
al tasamouh	Corrélacion de Pearson	,190*
	Sig. (bilatérale)	,020
	N	150
al ta3atouf alwalidi	Corrélacion de Pearson	,467**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
altawjih lileafedal	Corrélacion de Pearson	,238**
	Sig. (bilatérale)	,003
	N	150
al iche3ar bithaneb	Corrélacion de Pearson	,226**
	Sig. (bilatérale)	,005
	N	150

Corrélations

		aledwan alsarih	aledwan almedmar	almayl ila aledwan
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,007	-,090	-,048
	Sig. (bilatérale)	,936	,271	,561
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,069	,164*	-,030
	Sig. (bilatérale)	,400	,044	,717
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,070	,069	-,061
	Sig. (bilatérale)	,395	,399	,459
	N	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	-,025	,093	-,015
	Sig. (bilatérale)	,759	,256	,859
	N	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	,902**	,827**	,792**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	-,030	,049	-,041
	Sig. (bilatérale)	,716	,555	,617
	N	150	150	150

Corrélations

		al ithaa al jasadi	al hiremane	al kasewa	al idhelal
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,004	,408**	,257**	-,068
	Sig. (bilatérale)	,965	,000	,002	,412
	N	150	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,031	,148	,126	,266**
	Sig. (bilatérale)	,711	,071	,126	,001
	N	150	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,287**	,010	,011	-,145
	Sig. (bilatérale)	,000	,904	,898	,076
	N	150	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,315**	,599**	,469**	,058
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,483
	N	150	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	,054	-,020	,103	-,050
	Sig. (bilatérale)	,513	,812	,209	,541
	N	150	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,186*	,539**	,451**	,082
	Sig. (bilatérale)	,022	,000	,000	,316
	N	150	150	150	150

Corrélations

		al rafedh	al himaya zaida	al tadakhoul zaid
al tacheji3	Corrélation de Pearson	-,023	,214**	-,179*
	Sig. (bilatérale)	,781	,009	,029
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,012	,032	,092
	Sig. (bilatérale)	,887	,700	,263
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,048	,289**	-,092
	Sig. (bilatérale)	,563	,000	,264
	N	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,371**	,464**	-,059
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,472
	N	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	,050	-,003	,033
	Sig. (bilatérale)	,541	,969	,688
	N	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,269**	,488**	-,014
	Sig. (bilatérale)	,001	,000	,860
	N	150	150	150

Corrélations

		al tasamouh	al ta3atouf alwalidi	altawjih lileafedal
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,316**	,223**	-,129
	Sig. (bilatérale)	,000	,006	,116
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	-,217**	,107	-,057
	Sig. (bilatérale)	,008	,192	,490
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,082	,173*	,005
	Sig. (bilatérale)	,320	,034	,955
	N	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,406**	,268**	,164*
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,045
	N	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	,003	-,009	,027
	Sig. (bilatérale)	,969	,908	,746
	N	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,318**	,252**	,204*
	Sig. (bilatérale)	,000	,002	,012
	N	150	150	150

Corrélations

		al iche3ar bithaneb	al tacheji3	tafedhil al ikhewa
al tacheji3	Corrélacion de Pearson	,430**	,379**	,082
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,320
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélacion de Pearson	-,086	,008	,388**
	Sig. (bilatérale)	,293	,919	,000
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélacion de Pearson	-,106	,190*	-,042
	Sig. (bilatérale)	,198	,020	,610
	N	150	150	150
totalpere	Corrélacion de Pearson	,534**	,388**	,374**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150
totalslk	Corrélacion de Pearson	-,083	-,056	,155
	Sig. (bilatérale)	,312	,496	,057
	N	150	150	150
totalmére	Corrélacion de Pearson	,438**	,342**	,310**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	150	150	150

Corrélations

		al tadelil	al ithaa al jasadi	al hiremane	al kasewa
al tacheji3	Corrélacion de Pearson	,063	,378**	,008	,328**
	Sig. (bilatérale)	,441	,000	,927	,000
	N	150	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélacion de Pearson	-,204*	,102	,104	-,072
	Sig. (bilatérale)	,012	,213	,205	,382
	N	150	150	150	150
al tadelil	Corrélacion de Pearson	,416**	-,007	-,108	,013
	Sig. (bilatérale)	,000	,936	,190	,876
	N	150	150	150	150
totalpere	Corrélacion de Pearson	,231**	,371**	,240**	,464**
	Sig. (bilatérale)	,004	,000	,003	,000
	N	150	150	150	150
totalslk	Corrélacion de Pearson	-,032	,067	,026	,043
	Sig. (bilatérale)	,699	,417	,748	,605
	N	150	150	150	150
totalmére	Corrélacion de Pearson	,156	,378**	,323**	,531**
	Sig. (bilatérale)	,056	,000	,000	,000
	N	150	150	150	150

Corrélations

		al idhelal	al rafedh	al himaya zaida
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,044	,066	,004
	Sig. (bilatérale)	,592	,425	,963
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	-,151	-,107	,080
	Sig. (bilatérale)	,066	,195	,333
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,120	,261**	,172*
	Sig. (bilatérale)	,145	,001	,036
	N	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,201*	,348**	,408**
	Sig. (bilatérale)	,014	,000	,000
	N	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	-,103	,041	-,090
	Sig. (bilatérale)	,209	,621	,273
	N	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,237**	,392**	,456**
	Sig. (bilatérale)	,003	,000	,000
	N	150	150	150

Corrélations

		al tadakhoul zaid	al tasamouh	al ta3atouf alwalidi
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,115	,053	,313**
	Sig. (bilatérale)	,160	,520	,000
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,021	-,003	-,090
	Sig. (bilatérale)	,796	,967	,271
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,014	,084	,172*
	Sig. (bilatérale)	,864	,305	,035
	N	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,283**	,121	,518**
	Sig. (bilatérale)	,000	,139	,000
	N	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	-,026	-,012	-,035
	Sig. (bilatérale)	,749	,887	,667
	N	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,244**	,190*	,467**
	Sig. (bilatérale)	,003	,020	,000
	N	150	150	150

Corrélations

		altawjih lileafedal	al iche3ar bithaneb	al tacheji3
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,056	,018	1
	Sig. (bilatérale)	,496	,827	
	N	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,010	,048	,008
	Sig. (bilatérale)	,904	,560	,926
	N	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,016	-,210**	,110
	Sig. (bilatérale)	,847	,010	,182
	N	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,178*	,150	,458**
	Sig. (bilatérale)	,029	,068	,000
	N	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	,006	,055	-,058
	Sig. (bilatérale)	,946	,501	,477
	N	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,238**	,226**	,542**
	Sig. (bilatérale)	,003	,005	,000
	N	150	150	150

Corrélations

		tafedhil al ikhewa	al tadelil	totalpere	totalslk
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,008	,110	,458**	-,058
	Sig. (bilatérale)	,926	,182	,000	,477
	N	150	150	150	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	1	-,232**	,133	,098
	Sig. (bilatérale)		,004	,105	,231
	N	150	150	150	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	-,232**	1	,205*	-,015
	Sig. (bilatérale)	,004		,012	,854
	N	150	150	150	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,133	,205*	1	,028
	Sig. (bilatérale)	,105	,012		,731
	N	150	150	150	150
totalslk	Corrélation de Pearson	,098	-,015	,028	1
	Sig. (bilatérale)	,231	,854	,731	
	N	150	150	150	150
totalmére	Corrélation de Pearson	,169*	,224**	,881**	-,002
	Sig. (bilatérale)	,039	,006	,000	,981
	N	150	150	150	150

Corrélations

		totalmére
al tacheji3	Corrélation de Pearson	,542**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
tafedhil al ikhewa	Corrélation de Pearson	,169*
	Sig. (bilatérale)	,039
	N	150
al tadelil	Corrélation de Pearson	,224**
	Sig. (bilatérale)	,006
	N	150
totalpere	Corrélation de Pearson	,881**
	Sig. (bilatérale)	,000
	N	150
totalslk	Corrélation de Pearson	-,002
	Sig. (bilatérale)	,981
	N	150
totalmére	Corrélation de Pearson	1
	Sig. (bilatérale)	
	N	150

** . La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatéral).

* . La corrélation est significative au niveau 0.05 (bilatéral).

Régression

Variabes introduites/supprimées^a

Modèle	Variabes introduites	Variabes supprimées	Méthode
1	totalmére, totalpere ^b	.	Entrée

a. Variable dépendante : totalslk

b. Toutes variables requises saisies.

Récapitulatif des modèles^b

Modèle	R	R-deux	R-deux ajusté	Erreur standard de l'estimation	Durbin-Watson
1	,063 ^a	,004	-,010	23,09466	2,441

a. Valeurs prédites : (constantes), totalmére, totalpere

b. Variable dépendante : totalslk

ANOVA^a

Modèle	Somme des carrés	ddl	Moyenne des carrés	D	Sig.
1 Régression	317,271	2	158,635	,297	,743 ^b
Résidu	78404,389	147	533,363		
Total	78721,660	149			

a. Variable dépendante : totalslk

b. Valeurs prédites : (constantes), totalmère, totalpere

Coefficients^a

Modèle		Coefficients non standardisés		Coefficients standardisés	t	Sig.
		A	Erreur standard	Bêta		
1	(Constante)	116,824	31,402		3,720	,000
	totalpere	,266	,345	,134	,771	,442
	totalmère	-,245	,355	-,120	-,690	,491

Coefficients^a

Modèle		Statistiques de colinéarité	
		Tolérance	VIF
1	(Constante)		
	totalpere	,224	4,457
	totalmère	,224	4,457

a. Variable dépendante : totalslk

Diagnostiques de colinéarité^a

Modèle	Dimension	Valeur propre	Index de conditionnement	Proportions de la variance		
				(Constante)	totalpere	totalmère
1	1	2,997	1,000	,00	,00	,00
	2	,002	35,218	,99	,07	,05
	3	,000	80,856	,01	,93	,95

a. Variable dépendante : totalslk

Statistiques des résidus^a

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	N
Prévision	116,1394	124,9408	120,6600	1,45922	150
Résidu	-63,84343	56,54713	,00000	22,93914	150
Erreur Prévision	-3,098	2,934	,000	1,000	150
Erreur Résidu	-2,764	2,448	,000	,993	150

a. Variable dépendante : totalslk

Summary of the research

Nowadays recent researches deal with the crucial parenthood relationship and its big influence on our teenagers violent behavior. This field (research) includes the following view:

Parenthood treatment which represents a free variant and the violent conduct that is a Continuous variant.

- This research hints also to study existence or not of parenthood relationships and the emergence of a violent conduct of their kids. As a result, there have been some hypothesis on that grown and which may include:

1- Statistic differences in the nature of a violent behavior bearing sex (Male / female) into account.

2 – Existence of statistic differences in the degree of a violent conduct according to age variety.

3 – Statistic differences in the nature of violent conduct of our children according to their parents educative level.

4 – Statistic differences in the nature of a violent conduct according to our children's home living conditions.

- Even more, there has been survey report on a sample of 150 learners (106 boys, 44 girls) aged between 16 and 19 years old in five various secondary schools a month in saida. The researches has focused on these two following criteria in her collection data, parenthood treatment – violent behavior.

And these analytic data have dealt with a statistic programme (**spss v20**) according to these cues:

Repetition, percentage, average counting, the deviate indice and combined coefficient of Pearson. To end up the survey research, here are the most important results:

1. No distinguishable statistic differences in the degree of a violent conduct where male or female sexes.
2. No distinguishable S.D in the degree of a violent conduct according to age variance.
3. No distinguishable S.D in the degree of a violent behavior according to home living conditions.
4. There are some distinguishable S.D in the degree parenthood treatment according to the parents difference in their educative level.